372
B·22
Русс. 23
87174
III — 6097

Для оформления подписки на газету или журнал, а также для переадресования издания бланк абонемента с доставочной карточкой заполняется подписчиком чернилами, разборчиво, без сокращений, в соответствии с условиями, изложенными в каталогах Союзпечати.

Заполнение месячных клеток при переадресовании издания, а также клетки «ПВ—МЕСТО» производится работниками предприятий связи и Союзпечати.

Обл. тип., г. Кострома

87174

6097 — III

Проверено 1935 г.

Книжная и каталог

1941

382 III – 6097.

91

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
по начальному народному
ОБРАЗОВАНИЮ
С.-П.-Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

В. П. Вахтеровъ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНІЯ.

Методическое руководство къ обученію письму и чтенію по „Русскому Букварю“ автора.

БИБЛІОТЕКА

Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. ДОПУЩЕНО въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

ОДИННАДЦАТОЕ ИСПРАВЛЕННОЕ
И ДОПОЛНЕННОЕ ИЗДАНІЕ.

Цѣна 70 коп.

Изданіе Т-ва И. Д. СЫТИНА, въ Москвѣ.
1912.

Во всѣхъ книжныхъ магазинахъ Т-ва И. Д. Сытина,

въ Москвѣ, С.-Петербургѣ, Кіевѣ, Варшавѣ, Одессѣ, Воронежѣ, Харьковѣ, Екатеринбургѣ, Ростовѣ-на-Дону, Иркутскѣ и Нижегородской ярмаркѣ,

продаются книги В. П. ВАХТЕРОВА.

Библіотека для учащихъ:

1. **ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОДЪ ОБУЧЕНІЯ.** Изд. 4-е. Цѣна **80** коп.

2. **СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНІЯ.** Цѣна **25** коп.

НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНІЯ. Методическое руководство къ обученію письму и чтенію по „Русскому Букварю“ автора. Цѣна **70** коп.

Ученымъ Комитетомъ Мин. Нар. Просв. **допущено** въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

ПЛАНЫ и КОНСПЕКТЫ УРОКОВЪ по „Русскому Букварю“ автора. Цѣна **20** коп.

372
В-22
80

. П. Вахтеровъ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТ
Театральн. ул. 5.

Проверено
1965 г.

ПРОВЕРЕНО
1939 г.

НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНІЯ.

87/74.

1963

987

Методическое руководство къ обученію письму и чтенію по „Русскому Букварю" автора.

СПЕЦФОНД

Одиннадцатое изданіе.

БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома Учителя

Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія ДОПУЩЕНО въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

Изданіе Товарищества И. Д. СЫТИНА. Москва.

376
828

Типографія Т-ва И. Д. СЫТИНА. Пятницкая улица, свой домъ.
Москва. — 1912.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНІЯ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ
С. П. Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Предисловіе IX

Глава I. Необходимость согласовать пріемы обученія съ природою ребенка и съ сущностью предмета обученія. Распространенное заблужденіе относительно того, въ чемъ состоитъ процессъ чтенія. Опыты, уясняющіе роль буквъ и слоговъ въ процессѣ чтенія. Процессъ чтенія знакомыхъ, привычныхъ словъ. Какую роль въ бѣглости чтенія играетъ пониманіе смысла читаемаго? Измѣреніе времени, необходимаго для того, чтобы узнать напечатанныя слова, и времени, потребнаго для произнесенія словъ. Въ чемъ состоитъ процессъ чтенія начинающаго ученика? Знанія и навыки дошкольнаго періода, на который можетъ опираться учитель грамоты 1

Глава II. Провѣрка вышеизложеннаго посредствомъ сопоставленія съ исторіею письменности. Значеніе исторіи письменности для методики грамоты. Фигурное письмо первобытнаго человѣка. Поразительная аналогія между рисунками ребенка и первобытнаго человѣка. Переходъ отъ образнаго письма къ фонетическому. Практическіе выводы: роль рисованія въ начальномъ обученіи, необходимость начинать съ разложенія рѣчи на слова; необходимость дать дѣтямъ представленіе, зачѣмъ это дѣлается. Іероглифическое письмо, какъ тормозъ для просвѣщенія. Переходъ отъ іероглифовъ къ силлабическому письму. Аналогія съ современными пріемами обученія грамотѣ. Главный недостатокъ этихъ пріемовъ. Открытіе принципа, положеннаго въ основу нынѣшнихъ алфавитовъ, и его громадное значеніе. Соотвѣтствующая этому моменту ступень въ обученіи грамоты 14

Глава III. Обзоръ главныхъ теченій въ методикѣ грамоты. Необходимость сохранять то, что было хорошаго въ прежнихъ методахъ, отбрасывать, что было дурного, и добавлять то, чего имъ недостаетъ. Главная ошибка прежней методики грамоты. Основной законъ чтенія. Начало звукового метода. Заслуги изобрѣтателей звукового метода. Недостатки синтетическаго метода. Изобрѣтеніе аналитическаго метода. Его медленное распространеніе. Недостатки аналитическаго метода. Заслуги его сторонниковъ 22

Глава IV. Объединеніе аналитическаго и синтетическаго методовъ въ одномъ. Выгоды аналитико-синтетическаго метода. Этотъ методъ возбуждаетъ въ учащихся особый интересъ, основанный на пониманіи того, что и зачѣмъ они дѣлаютъ. Скука механическихъ упражненій при раздѣльномъ методѣ обученія. Аналитико-синтетическій методъ обусловливаетъ разнообразіе въ единствѣ. Возраженія противъ этого метода. Природа буквъ и природа звуковъ различны. Затрудненія, связанныя съ одновременнымъ изученіемъ двухъ шрифтовъ: печатнаго и письменнаго. Рѣшеніе вопроса съ точки зрѣнія законовъ памяти, съ точки зрѣнія развитія логическихъ связей и съ точки зрѣнія быстроты обученія. Отношеніе народа къ методу совмѣстнаго обученія письму-чтенію 30

Глава V. Звуковой анализъ. Съ чего начинать анализъ: съ фразы или со слова? Выводы лингвистовъ. Наблюденія психологовъ. Важное на этой ступени значеніе терминовъ: *отдѣльно и вмѣстѣ*. Выборъ фразъ для разложенія. Пріемъ, помогающій ученикамъ самимъ придумывать фразы. Не слѣдуетъ ли дать ученикамъ понятіе, съ какою цѣлью дѣлается разложеніе рѣчи на слова, показавъ дѣтямъ одну-двѣ буквы, обозначающія однозвучныя

Стр.

слова? Какъ долго по показываютъ дѣтямъ буквъ въ разныхъ школахъ? Рѣшеніе вопроса съ точки зрѣнія законовъ памяти и съ точки зрѣнія сознательности и интереса въ обученіи. Освѣщеніе вопроса съ точки зрѣнія психологіи ученика. Изображеніе буквами выдѣленныхъ изъ фразы восклицаній въ родѣ *а*, предлоговъ въ родѣ *у* и *о*, союзовъ въ родѣ *а*. Пользованіе разрѣзною азбукою, приложенною къ нашему *Русскому Букварю*. Фиксація буквами однозвучныхъ слоговъ при разложеніи словъ на слоги и фиксація звуковъ при разложеніи на звуки. Выгоды этого пріема; звуковыя упражненія становятся въ глазахъ ученика осмысленными и цѣлесообразными, полными интереса и значенія. Что испытываютъ учащіеся, начиная проникать въ секретъ чтенія? Возраженія противъ защищаемаго нами пріема. Необходимость разнообразія на первоначальныхъ урокахъ грамоты и какъ его достигнуть. Переходъ отъ первоначальныхъ упражненій (отъ первой ступени) къ письму-чтенію (ко второй ступени) 39

Глава VI. Нужно ли разложеніе словъ на слоги? Освѣщеніе вопроса съ точки зрѣнія принципа „отъ легкаго къ трудному“ и съ точки зрѣнія исторіи письменности. Природа слога и звука. Аналогія органа человѣческаго голоса съ музыкальными духовыми язычковыми инструментами. Опредѣленіе слога по Сиверсу. Доступные каждому опыты относительно природы слога. Природа слога по Техмеру. Искусственные пріемы, употребляемые учащими при разложеніи слова на слоги. Пріемъ, основанный на природѣ слога. Обратныя синтетическія упражненія со слогами. Пріемъ, облегчающій для учениковъ эти упражненія. Ненужность опредѣленій, что такое слогъ. Затрудненія при разложеніи словъ на звуки. Фиксація звуковъ буквами. Природа гласныхъ и согласныхъ звуковъ. Къ чему сводится разница между гармоническими звуками и негармоническими шумами и шорохами? Гармоничность—существенный признакъ гласныхъ звуковъ, а негармоничность—согласныхъ. Изображеніе голосовыхъ связокъ во время свободнаго дыханія, во время шопота и при произношеніи гласнаго звука. Роль полости рта. Опыты Гельмгольца. Наблюденія Сикорскаго надъ дѣтьми. Неточность опредѣленій звуковъ. Говорящая машина Чарльза Чистона и воспроизведеніе на ней согласныхъ звуковъ. Природа согласныхъ звуковъ. Доступные всѣмъ опыты съ длительными согласными звуками. Ошибочность распространеннаго опредѣленія гласнаго и согласнаго звуковъ. Какой изъ понятныхъ дѣтямъ признаковъ гласнаго звука отличается наибольшею точностью? Дѣленіе согласныхъ на длительные и мгновенные. Затрудненія при сліяніи мгновенныхъ согласныхъ съ гласными. Природа мгновенныхъ согласныхъ. Остроумныя аналогіи Шеве. Затрудненія съ мягкими сліяніями. Мягкое и твердое произношеніе нѣкоторыхъ согласныхъ. Природа мягкаго произношенія. Природа гласныхъ, ошибочно именуемыхъ мягкими 51

Глава VII. Недостатки произношенія, встрѣчающіеся среди учащихся. Ихъ причины. Способы исправленія неправильнаго произношенія. Общія указанія. Особые пріемы исправленія косноязычія. Какъ исправить произношеніе, когда дѣти говорятъ *с* вмѣсто *т* и *з* вмѣсто *д*? Какъ исправить сюсюканье и зюзюканье дѣтей? Какъ исправить шамканье? Какъ исправить произношеніе, когда дѣти говорятъ *д* и *т* вмѣсто *л*? Пріемы, употребляемые въ тѣхъ случаяхъ, когда дѣти не могутъ правильно произносить *г* и *к*. Какъ исправить произношеніе дѣтей, не умѣющихъ правильно произносить *ы* и *и*? Пріемы для исправленія произношенія *р*. Какъ научить косноязычныхъ правильному произношенію звонкихъ согласныхъ: *з*, *д*, *ж*, *б*? Пріемы для исправленія неправильнаго произношенія *ф* и *х* 65

Глава VIII. Какъ дать ученикамъ понятіе о звукѣ? Нужно ли опредѣленіе, что такое звукъ. Какъ можно пользоваться наклонностью дѣтей къ звукоподражаніямъ. Нужны ли упражненія въ выдѣленіи звуковъ? Порядокъ при изученіи звуковъ. Какъ выяснить дѣтямъ недѣлимость звука? Какія слова берутся для выдѣленія гласнаго звука, какія для выдѣленія согласнаго шопотнаго и какія для выдѣленія согласнаго звонкаго? Какіе пріемы употребляются при разложеніи слова на звуки 71

Глава IX. Нужны ли упражненія въ звукосліяніи? Въ чемъ состоитъ природа звукосліянія? Въ чемъ заключается разница между слитнымъ произношеніемъ слова въ разговорѣ и между звукосліяніемъ начинающаго ученика при чте-

Стр.

пін того же самаго слова? Пріемы, облегчающіе дѣтямъ звукосліяніе; предварительное разложеніе слова; недостаточность одного этого пріема; необходимость пріемовъ, основанныхъ на синтезѣ; психометрическія измѣренія, имѣющія отношеніе къ данному вопросу. Сліяніе двухъ звуковъ, когда гласный предшествуетъ согласному. Сліяніе длительнаго согласнаго съ гласнымъ. Методическіе пріемы такого сліянія. Пріемы сліянія длительныхъ согласныхъ звуковъ съ гласными при фиксаціи звуковъ буквами. Пріемъ сліянія моментальныхъ согласныхъ съ гласными, основанный на природѣ мгновеннаго звука. Наиболѣе эффектный изъ искусственныхъ пріемовъ сліянія. Разложеніе на звуки только что прочитаннаго. Пріемы сліянія согласныхъ съ мягкими гласными 76

Глава X. Какую роль играетъ въ первоначальномъ обученіи грамотѣ расположеніе словъ для чтенія? Какъ надо расположить слова, чтобы ярко выступило то различіе и то сходство, на какое хочетъ обратить вниманіе дѣтей учитель? Какъ достигается надлежащее расположеніе матеріала при чтеніи словъ изъ буквъ разрѣзной азбуки? Какъ облегчить процессъ чтенія для начинающаго ученика? Какъ пользовался расположеніемъ словъ Песталоцци? Возраженія противъ этого пріема. Оцѣнка этого пріема съ точки зрѣнія психологіи дѣтства. Роль этого пріема въ дѣлѣ развитія бѣглости чтенія. Надо ли дѣлить при первоначальномъ чтеніи слова на слоги? Роль этого дѣленія въ развитіи бѣглости и правильности чтенія 95

Глава XI. Какъ научить читать слова съ наращеніемъ согласныхъ? Разрѣзная азбука, какъ средство при изученіи начертанія буквъ. Роль твердаго знанія буквъ въ бѣглости чтенія. Изслѣдованіе бѣглости чтенія въ зависимости отъ силы зрительной и слуховой памяти. Различные пріемы при изученіи начертанія буквъ. Роль картинокъ, названія которыхъ своимъ первымъ звукомъ напоминаютъ значеніе рядомъ стоящей буквы. Опытъ самостоятельнаго изученія алфавита при помощи картинокъ. Фигуральный алфавитъ и его недостатки. Аналогія формы буквъ съ формою знакомыхъ предметовъ. Пріемъ Брієръ-де-Буамона въ примѣненіи къ изученію буквъ. Сравненіе сходныхъ по начертанію буквъ и сходныхъ по произношенію звуковъ. Противорѣчія между письменнымъ начертаніемъ слова и его обычнымъ произношеніемъ и порядокъ при изученіи звуковъ. Порядокъ звуковъ и степень трудности звукосліяній. Дѣленіе звуковъ на двѣ ступени. Переводъ литературнаго произношенія на разговорный языкъ. Вредныя послѣдствія поздняго прохожденія знака ъ. Мѣсто знака ъ въ его неполномъ значеніи. Дѣленіе звуковъ на гласные и согласные. Существенный признакъ гласныхъ звуковъ въ отличіе отъ согласныхъ. Порядокъ расположенія пройденныхъ буквъ на планкѣ доски. Способъ ознакомленія дѣтей съ алфавитнымъ порядкомъ. Переходъ отъ подвижныхъ буквъ къ чтенію по букварю. Два направленія въ обученіи грамотѣ: одно разсчитано на быстрое прохожденіе алфавита, другое—на медленное. Достоинства и недостатки того и другого. Какъ уменьшить неудобства того и другого способовъ при прохожденіи алфавита по нашему *Букварю* 103

Глава XII. Два наиболѣе существенныхъ акта въ письмѣ. Раздѣльное обученіе чтенію и письму на первой подготовительной ступени и совмѣстное — на второй. Какую букву давать раньше: печатную или письменную? Какія требованія можно предъявлять начальной школѣ по отношенію къ письму? Въ чемъ состоятъ интересы пишущаго и читающаго? Буквы, начертаніе которыхъ затрудняетъ разборчивость и быстроту письма. Главное затрудненіе для начинающихъ писать. Письмо словъ и фразъ или буквъ и элементовъ? Возможно ли ставить начальной школѣ каллиграфическія требованія? Съ чего начинать: съ рисованія или съ письма? Какъ замѣнить письмо буквенныхъ элементовъ рисованіемъ? Какъ осмыслить въ глазахъ дѣтей требованія относительнаго правильнаго положенія корпуса, ногъ, рукъ, пальцевъ и проч. во время письма? Какъ крупно должно быть письмо начинающаго ученика? Роль графической сѣтки. О прямомъ и наклонномъ письмѣ. О письмѣ подъ тактъ. Какое изъ писчихъ орудій наиболѣе удобно для начала: грифель, карандашъ или перо? Какъ знакомить учениковъ не только съ оптическимъ видомъ буквы, но и съ процессомъ ея письма? Въ какое время дня удобнѣе назначать уроки письма? 116

Стр.

Глава XIII. Какое мѣсто должно быть отведено орѳографіи въ начальной школѣ? Безуспѣшность общеупотребительнаго диктанта въ дѣлѣ правописанія. Вліяніе диктанта и списыванія на психику учащихся. Причина, почему такъ распространены эти оба вида упражненій? Недостаточная обоснованность существующихъ методическихъ указаній. Изслѣдованія, произведенныя авторомъ въ многолюдной школѣ, касательно того, какія изъ общепринятыхъ упражненій успѣшнѣе въ смыслѣ образованія орѳографическихъ навыковъ. Составное упражненіе, въ которое вошли всѣ наиболѣе удачныя изъ общеупотребительныхъ упражненій. Изслѣдованіе относительно успѣшности составного упражненія. Какъ его вести? Сравнительная быстрота работы при составномъ упражненіи и другихъ видахъ орѳографическихъ упражненій. Общіе выводы изъ произведенныхъ изслѣдованій 133

Глава XIV. Письменныя самостоятельныя работы. Письмо по картинкамъ. Какъ предупреждать ошибки въ самостоятельныхъ работахъ. Изслѣдованіе относительно успѣшности нашего пріема предупрежденія ошибокъ 170

Глава XV. Планы и конспекты уроковъ. Примѣрное распредѣленіе занятій по часамъ дня на первыя двѣ недѣли. Отступленія, какія необходимо дѣлать въ школахъ для взрослыхъ. Упражненія въ письмѣ на первой ступени обученія. Какъ связать послѣдующій урокъ съ предыдущимъ урокомъ? Какъ держать туловище, голову и руки? Какъ держать писчее орудіе? Рисованіе-письмо по графической сѣткѣ. Рисованіе лѣсенки или упражненіе въ письмѣ перваго буквеннаго элемента. Второй урокъ рисованія-письма съ учителемъ. Рисованіе удильныхъ крючковъ или упражненіе въ письмѣ двухъ новыхъ элементовъ. 3-й урокъ: рисованіе змѣи или письмо четвертаго элемента. 4-й урокъ: рисованіе лѣстницы въ большемъ форматѣ или письмо пятаго буквеннаго элемента. Рисованіе серпа или письмо шестого элемента. Рисованіе сливы или седьмой элементъ. Разложеніе рѣчи на слова. Разложеніе словъ на слоги. Понятіе о звукѣ. Выдѣленіе длительнаго звука *с*. Чтеніе словъ безъ предварительнаго разложенія на звуки. Порядокъ изученія звуковъ на 1-й ступени 197

Краткіе конспекты уроковъ. Звукъ и буква *р*. Фразы-рисунки. Звукъ и буква *ш*. Твердый знакъ. Гласные и согласные. Звукъ и буква *л*. Переходъ къ перу. Звукъ и буква *м*. Письмо цѣлыхъ словъ. Изученіе мгновеннаго звука. Звукъ и буква *п*. Звукъ и буква *к*. Звукъ и буква *ы*. Звукъ и буква *т*. Звукъ и буква *и*. Смягченіе предыдущаго согласнаго. Какъ вести письмо по картинкамъ. Звукъ и буква *ж*. Звукъ и буква *ч*. Звукъ и буква *н*. Письмо по картинкамъ. Буква *з*. Буква *в*. Буква *е*. Письмо по картинкамъ. Буква *э*. Буква *г*. Буква *х*. Письмо по картинкамъ. Буква *я* въ двухъ значеніяхъ. Буква *б*. Звукъ *ф* и оба его знака. Буква *ю*. Буква *ц*. Буква *щ*. Твердый и мягкій знаки. Письмо по картинкамъ. Буква *и*. Чтеніе словъ подъ знакомъ ударенія. Письмо прописныхъ буквъ. Маленькіе разсказы. Самостоятельныя письменныя упражненія . . . . . 219—256

Предисловіе къ 1-му изданію.

Выраженные въ настоящей книгѣ взгляды на пріемы и методы обученія грамотѣ я излагалъ на руководимыхъ мною педагогическихъ курсахъ, устраиваемыхъ земствами въ разныхъ губерніяхъ для учащихъ въ земскихъ школахъ. Одинъ изъ отчетовъ о курсахъ (въ г. Лубнахъ), заключающій въ себѣ конспективное изложеніе прочитанныхъ бесѣдъ, былъ напечатанъ и выдержалъ два изданія: въ 1899 г. онъ былъ изданъ полтавскимъ, а въ 1902 г. тамбовскимъ губернскими земствами. Въ болѣе подробномъ изложеніи нѣкоторые изъ прочитанныхъ мною на курсахъ отдѣловъ были напечатаны въ «Русской Школѣ» за 1899 годъ. Но до настоящаго времени взгляды мои на обученіе грамотѣ не появлялись въ печати въ сколько-нибудь полномъ и законченномъ видѣ. Мои взгляды на пріемы и методы сложились подъ впечатлѣніемъ многолѣтнихъ наблюденій надъ школами, и если въ этихъ взглядахъ есть что-нибудь цѣнное, то я думаю, что я прежде всего обязанъ этимъ учащимъ въ начальныхъ школахъ. По условіямъ своей жизни мнѣ приходилось присутствовать на урокахъ не одной тысячи учителей, сначала въ Смоленской губ., потомъ въ Москвѣ, затѣмъ въ Полтавской, Черниговской, Курской и Екатеринославской губ., гдѣ я руководилъ учительскими курсами, и, наконецъ, въ Твери, гдѣ я завѣдывалъ двумя многолюдными школами. И я имѣлъ возможность наблюдать, какіе пріемы отличаются наибольшею успѣшностью, что посильно начинающимъ ученикамъ, что они быстро схватываютъ и понимаютъ и что превышаетъ размѣры ихъ способностей, что интересуетъ учащихся и что возбуждаетъ въ нихъ скуку или отвращеніе.

И эти наблюденія привели меня къ выводу, что въ основу всей педагогики, всей дидактики и каждаго пріема въ частности должно быть положено изученіе психологіи учащихся, изслѣдованіе ихъ способностей, ихъ наклонностей, стремленій и интересовъ. Въ послѣднія пять лѣтъ я имѣлъ возможность производить такія изслѣдованія въ двухъ школахъ, гдѣ обучается около тысячи дѣтей и нѣсколько сотъ взрослыхъ.

Но, сообразуя свои пріемы съ интересами учащихся и выдвигая на передній планъ простоту и естественность, мы въ

то же время не забывали и содержанія: изъ того, что любятъ учащіеся и что ихъ интересуетъ, мы беремъ не все, а лишь то, что цѣнно по своему образовательному или воспитательному значенію. Съ другой стороны, и цѣнные по содержанію матеріалы, если они въ данный моментъ превышаютъ силы учащихся или же вызываютъ скуку, мы безпощадно отбрасываемъ, въ расчетѣ на то, что этотъ матеріалъ станетъ доступенъ и интересенъ на другой, высшей ступени развитія. Что хорошо на одной ступени, то часто совершенно неудобно на другой. Такимъ образомъ мы старались достигнуть того, чтобы не приносить ни вкусовъ учениковъ въ жертву содержанію, ни содержанія въ жертву наклонностямъ учащихся; мы старались примирить требованія, вытекающія изъ анализа предмета обученія, съ требованіями, вытекающими изъ анализа психики учащихся.

Перефразируя выраженіе одного историка, мы могли бы сказать: чтобы знать направленіе, куда идетъ методика, надо знать путь, по которому она шла до сихъ поръ. И вотъ почему выводы, къ которымъ мы пришли вышеназваннымъ путемъ, мы разсмотрѣли съ точки зрѣнія исторіи письменности и исторіи методики. Есть старыя, какъ міръ, но вѣчно новыя истины. Ихъ надо повторять безъ конца, по всякому поводу, при каждомъ подходящемъ случаѣ. И въ этихъ видахъ мы пользовались литературою предмета. При этомъ мы использовали не только русскихъ педагогическихъ писателей: Анастасіева, Гербача, Павленкова, Паульсона, Л. Толстого, Ушинскаго, но и западныхъ: Гедике, Жакото, Икельзамера, Коменскаго, Пайо, Песталоцци, Шеве и другихъ.

Мы не согласны съ тѣми педагогами, которые ставятъ себѣ въ особую заслугу, что они «къ нѣмцамъ за наукой не ходятъ», а все выдумываютъ сами; что къ русскому человѣку не подходятъ законы общечеловѣческой педагогики; что у насъ должна быть «своя особая русская психологія». Мы знаемъ, до чего довело такое самомнѣніе обитателя Китая, застывшаго на іероглифахъ. Первое, что бросается въ глаза въ исторіи педагогики, это—заимствованіе улучшеній однимъ народомъ у другого, это — подражаніе болѣе счастливому сосѣду. Еще Паскаль сказалъ, что «на все человѣчество можно смотрѣть, какъ на одного человѣка, который постоянно живетъ и учится». Мы раздѣляемъ въ данномъ случаѣ мнѣніе Э. Тэйлора, сказавшаго: «Цивилизація есть растеніе, которое чаще бываетъ распространяемо, нежели развивается само отъ человѣка къ человѣку, изъ селенія въ селеніе, изъ страны въ страну, сознательно или слѣпо, по обычаю или по модѣ, по доброй волѣ или изъ простого повиновенія силѣ, путемъ организованнаго обученія или случайнаго перениманія. Каждое новое полезное открытіе съ большею или меньшею быстротою распространялось по лицу земли, вытѣсняя старыя отжившія формы». Открывался ли алфавитъ въ Египтѣ, сил-

лабическое письмо у древнихъ обитателей долины Тигра и Евфрата, звуковой способъ обученія чтенію и книгопечатаніе въ Европѣ—«каждое такое изобрѣтеніе волнообразно отъ центра къ окружности, какъ волна звука или свѣта, распространялось все шире и шире и будетъ распространяться до тѣхъ поръ, пока не охватитъ всего земного шара. При этомъ каждая буква алфавита, каждый знакъ клинописи или іероглифа, каждая цифра, каждый пріемъ обученія, каждый учебникъ служитъ сегодня копіей, потому что тотъ, кто его воспроизводитъ, заимствуетъ его у другого, а завтра—образцомъ, потому что другой человѣкъ станетъ его копировать». Финикійскій алфавитъ былъ сначала копіей съ египетскаго, но затѣмъ самъ сталъ образцомъ для грековъ; греческій былъ копіей съ финикійскаго, но затѣмъ самъ сталъ образцомъ для римскаго и славянскаго, и т. д. Отъ индійцевъ цифры арабовъ распространились по всей землѣ. Педагогамъ хорошо извѣстна склонность человѣка подражать другому. На этомъ основана большая часть нашихъ педагогическихъ пріемовъ. Люди никогда не были Робинзонами, жившими на необитаемыхъ островахъ безъ всякихъ сношеній другъ съ другомъ. Они жили вмѣстѣ болѣе или менѣе организованными обществами. Въ пограничныхъ мѣстностяхъ сосѣдніе народы соприкасались другъ съ другомъ, находились въ торговыхъ и иныхъ сношеніяхъ и не могли не заимствовать другъ у друга всего, что казалось имъ полезнымъ. Отъ пограничной черты данное заимствованіе распространялось все дальше, даже тогда, когда не было никакихъ массовыхъ перемѣщеній, путешествій, войнъ, когда не было ни желѣзныхъ дорогъ, ни печатнаго станка. Стоитъ сравнить хотя бы только средневѣковые методы обученія съ современными, чтобы понять, какъ великъ успѣхъ, сдѣланный въ области, о которой идетъ рѣчь, въ послѣднія пятьсотъ лѣтъ. Тотъ же обзоръ показываетъ намъ, что съ распространеніемъ здравыхъ идей въ этой области ускоряется и самая быстрота этого поступательнаго движенія, и что теперь мы идемъ впередъ, яснѣе представляя себѣ ближайшіе, предстоящіе намъ послѣдующіе шаги, чѣмъ это было возможно для нашихъ предковъ. Какъ шаръ, брошенный съ горы, катится сначала медленно, но затѣмъ съ каждою секундою все быстрѣе и быстрѣе; какъ поѣздъ, только что тронувшійся съ мѣста, сначала двигается едва замѣтно, но очень скоро пріобрѣтаетъ быстроту, о какой въ прошлые вѣка никто и не мечталъ, такъ и народное просвѣщеніе распространялось очень медленно сначала и все быстрѣе потомъ. Въ древности открытія слѣдовали одно за другимъ черезъ тысячелѣтія, позже эти промежутки сократились до столѣтій, а теперь какой-нибудь десятокъ лѣтъ приноситъ намъ столько открытій, напримѣръ, въ области книгопечатанія, литографіи и письма съ помощью Ремингтона и другихъ машинъ, сколько ихъ не уложилось бы въ цѣлыя тысячелѣтія сѣдой древно-

сти. Тѣмъ болѣе непростительно не использовать все хорошее, добытое нашими сосѣдями, въ наше время, когда выдающіяся открытія и изобрѣтенія распространяются съ быстротою телеграфа.

Но, пользуясь работами западныхъ педагоговъ, мы дѣлали заимствованіе не слѣпо, безъ рабскаго и безотчетнаго преклоненія предъ самыми великими изъ педагогическихъ авторитетовъ; мы отбрасывали слабыя стороны и брали только сильныя, да и въ нихъ вносили тѣ измѣненія, которыя обусловливаются особенностями нашего языка и нашей народной школы.

Желая сдѣлать нашу книгу полезною и школамъ для взрослыхъ (воскреснымъ, вечернимъ и т. п.), мы въ планахъ и конспектахъ уроковъ, при изложеніи пріемовъ обученія, отмѣчали наиболѣе крупныя отступленія, какія полезно сдѣлать въ пріемахъ обученія взрослыхъ. Мы не забывали и тѣ дѣтскія школы, гдѣ одному учителю приходится заниматься съ двумя и тремя отдѣленіями учениковъ, различающихся по возрасту, развитію и времени пребыванія въ школѣ, и въ этихъ видахъ намѣчали матеріалъ для самостоятельныхъ работъ. Мы памятовали также, что въ обученіи приходится считаться съ индивидуальностью учащихся. Мы постоянно наблюдаемъ, напримѣръ, что начинающіе ученики по-разному угадываютъ слово, какое они читаютъ, что разные ученики по-разному запоминаютъ орѳографію слова, что у одного преобладаетъ слуховая, у другого—зрительная, у третьяго—графическая память, а у четвертаго—память произношенія. Но въ такихъ случаяхъ наши пріемы разсчитаны сразу на всѣ четыре вида памяти словъ и потому одинаково облегчаютъ запоминаніе матеріаловъ какъ той, такъ и другой индивидуальности учащихся.

При этомъ, пользуясь всѣми видами воспріятій, мы руководимся не однимъ только соображеніемъ о возможно легкомъ и прочномъ запоминаніи пройденнаго. Если бы намъ надо было назвать какимъ-нибудь опредѣленнымъ именемъ рекомендуемое нами сочетаніе пріемовъ, мы назвали бы его *методомъ естественныхъ связей*. Этотъ методъ проводимъ мы и въ другихъ отдѣлахъ методики. Когда мы, наперекоръ общепринятому обычаю, на самомъ первомъ урокѣ, такъ называемыхъ приготовительныхъ упражненіяхъ, при разложеніи фразы на слова, рекомендуемъ (см. главу V настоящей книги) выразить два-три однообразныхъ слова *(а, у, о)* печатными знаками, мы руководимся принципомъ естественныхъ связей. Когда мы, на слѣдующемъ урокѣ, при разложеніи словъ на слоги, стоимъ за фиксацію буквами двухъ-трехъ однозвучныхъ слоговъ, мы руководимся тѣмъ же принципомъ. То же требованіе естественныхъ связей заставляетъ насъ на подготовительныхъ упражненіяхъ фиксировать печатными буквами каждый вновь изучаемый звукъ. То же требованіе естествен-

ныхъ связей руководитъ нами, когда мы практикуемъ распространенный, хотя многими и оспариваемый, пріемъ совмѣстнаго обученія чтенію и письму. Тотъ же принципъ руководитъ нами и тогда, когда мы рекомендуемъ взамѣнъ обычныхъ письменныхъ упражненій составной способъ, состоящій изъ разложенія каждаго слова на звуки, письма этого слова на доскѣ, чтенія такимъ образомъ написаннаго и списываніе съ доски въ тетради. Въ тѣхъ же видахъ мы рекомендуемъ и письмо по картинкамъ и другіе пріемы и упражненія. Предлагая такое названіе метода, мы хотимъ, такимъ образомъ, выдвинуть на первый планъ необходимость того, чтобы ученики понимали, выражаясь по-простонародному, *что къ чему*; мы хотимъ, такимъ образомъ, подчеркнуть необходимость органически связывать всякій вопросъ съ его цѣлымъ, гармонически согласовать другъ съ другомъ всѣ наши воздѣйствія на умъ учащихся. Мы хотимъ, такимъ образомъ, обратить вниманіе учащихъ на безусловную важность требованія, чтобы ученикъ, изучая какую-нибудь частность, понималъ цѣль этого изученія, чтобы каждое новое свѣдѣніе входило въ сознаніе учащихся, какъ членъ родной семьи, естественно связанный со всѣми другими родственными членами. Этотъ принципъ мы кладемъ въ основу не только методики грамоты, не только методики каждаго другого предмета обученія, но и въ основу всего плана начальнаго образованія. Мы желали бы, чтобы не только части одного предмета были органически связаны со своимъ цѣлымъ, но чтобы и всѣ предметы обученія въ головѣ ученика были связаны другъ съ другомъ естественными, логическими связями.

Если мы углубимся внутрь самихъ себя и проанализируемъ свой умственный и нравственный багажъ, то мы найдемъ тамъ различныя состоянія сознанія и еще связи между ними. И ничего болѣе. Эти связи исчезаютъ, да и то не совсѣмъ, во время сна или обморока; но мы хорошо знаемъ, какой хаосъ происходитъ тогда въ нашей головѣ. Задача нашего мозга—это связать и органически объединить разрозненныя впечатлѣнія, получаемыя нашими внѣшними чувствами

Развитой человѣкъ отличается отъ неразвитого не только количествомъ пріобрѣтенныхъ свѣдѣній (есть идіоты, обладающіе феноменальной памятью и помнящіе массу словъ, именъ и цифръ), но—что еще гораздо важнѣе — количествомъ и качествомъ связей между пріобрѣтенными свѣдѣніями. Сократъ, Спиноза, Кантъ и другіе мыслители, быть-можетъ, видѣли и слышали не больше другихъ людей, но они лучше другихъ соединили въ своей головѣ слышанное и видѣнное ими.

Но и связи бываютъ различныя. Есть механическія, случайныя связи. На такихъ связяхъ основаны суевѣрія: ворона каркаетъ—быть несчастью; правая ладонь чешется — деньги получать и т. д. Механическія связи любятъ профессора мнемоники, напоминающіе по своимъ пріемамъ профессоровъ

бѣлой и черной магіи, обѣщающіе за 50 руб. исправить какую угодно плохую память. Они въ своихъ наставленіяхъ любятъ отвлекать вниманіе своихъ кліэнтовъ отъ внутренняго содержанія къ внѣшнимъ признакамъ, напримѣръ, къ буквѣ, къ созвучію, отъ смысла къ безсмыслицѣ, отъ разумныхъ, естественныхъ связей къ ассоціаціямъ по смежности.

Но есть связи не случайныя и внѣшнія, а естественныя, разумныя, логическія,—это тѣ, которыя соотвѣтствуютъ дѣйствительности, природѣ и жизни и которыхъ требуетъ здравый разумъ и здравая логика. Въ мірѣ все связано одно съ другимъ: одно другое обусловливаетъ, одно изъ другого вытекаетъ. Міръ, хотя неполно и далеко не совершенно, отражается, какъ въ зеркалѣ, въ нашемъ умѣ, а вмѣстѣ съ нимъ отражаются, по крайней мѣрѣ, нѣкоторыя, рѣзко бросающіяся въ глаза связи между явленіями. И чѣмъ больше и лучше мы сознаемъ эти естественныя связи, тѣмъ лучше помнимъ все, что скрѣплено этими связями. Но такая память не губитъ нашего ума, какъ губитъ его память, основанная на механическихъ случайныхъ связяхъ, потому что естественныя связи—это въ то же время и разумныя, логическія связи, и чѣмъ больше ихъ въ нашемъ сознаніи, тѣмъ мы развитѣе и умнѣе.

Мы хотѣли бы отмѣтить еще одну особенность рекомендуемыхъ нашею книгою пріемовъ. Мы цѣнимъ не одни только навыки, знанія и связи между ними. Для насъ имѣетъ огромное значеніе еще самый процессъ, какимъ образуются эти связи въ головѣ ученика. Обыкновенно мы даемъ ученику только матеріалы въ извѣстномъ расположеніи, снабжаемъ его данными и справками, ставимъ задачи и вопросы; но предоставляемъ ученику самому, собственными силами сопоставлять и сравнивать эти матеріалы, дѣлать выводы изъ нихъ, рѣшать поставленные задачи и вопросы. Мы ставимъ ученика, такимъ образомъ, въ положеніе изобрѣтателя, самостоятельно отыскивающаго рѣшеніе. Мы проводимъ этотъ принципъ при обученіи каждому предмету начальной школы, за исключеніемъ тѣхъ отдѣловъ, гдѣ все основано на одномъ подражаніи. Мы убѣждены, что стремленіе къ самодѣятельности пробуждается въ дѣтяхъ чрезвычайно рано и что даже на самой первой ступени обученія, даже при самыхъ первыхъ шагахъ его, эвристическій методъ и можетъ и долженъ быть примѣненъ. Такъ, напримѣръ, когда мы предлагаемъ самому ученику раздѣлить фразу на слова и на двухъ-трехъ примѣрахъ предоставляемъ ему убѣдиться въ возможности обозначить слово письменнымъ знакомъ (см. гл. V), мы ставимъ его какъ бы въ положеніе изобрѣтателя идеографическаго письма. Когда вслѣдъ за тѣмъ ученики наши сами дѣлятъ слово на слоги, а два-три примѣра наводятъ ихъ на мысль выразить каждый слогъ видимымъ знакомъ (глав. VI), учащіеся переживаютъ приблизительно тотъ самый умственный процессъ,

какой пережили изобрѣтатели силлабическаго письма. Когда вслѣдъ за тѣмъ учащіеся раздѣлятъ слова и слоги на недѣлимые звуки и фиксируютъ каждый новый звукъ буквою, въ ихъ сознаніи оживаетъ нѣчто похожее на умственный процессъ, когда-то пережитый изобрѣтателями алфавита.

Эвристическій методъ мы примѣняемъ вездѣ, гдѣ это возможно, еще и потому, что такимъ образомъ предоставляемъ нашимъ ученикамъ возможность пережить тѣ чувства радости, какія переживаетъ изобрѣтатель, когда онъ самъ, собственными силами находитъ новую истину.

Если ребенку безконечно далеко до умственной мощи генія и таланта, зато ребенку гораздо доступнѣе, нежели намъ, взрослымъ, эти эмоціи, сопровождающія творчество. Для ребенка такъ «новы всѣ впечатлѣнья бытія», его такъ восхищаетъ, изумляетъ и радуетъ всякое новое для него впечатлѣніе, что рѣшеніе трудной задачи нерѣдко приводитъ его въ дикій восторгъ, онъ бьетъ въ ладоши и радостно смѣется и кричитъ: «Рѣшилъ, рѣшилъ!»

Еще въ началѣ прошлаго вѣка Гизо писалъ: «Нужно искать способовъ преподаванія, которые сдѣлали бы ребенка существомъ активнымъ, изощряющимъ во время ученія свои крѣпнущія силы, но отнюдь не пассивной вещью, воспринимающей все, что желаютъ ввѣрить ея памяти или мысли».

Знаменитый англійскій философъ Гербертъ Спенсеръ говоритъ: «Необходимо пріучать дѣтей самихъ дѣлать изысканія и выводить изъ нихъ слѣдствія. Нужно имъ подсказывать менѣе легкое и приводить ихъ къ нахожденію болѣе легкаго. Подумайте о нравственномъ вліяніи привычки всегда и во всемъ полагаться только на себя: отъ нея смѣлость въ преодолѣніи трудностей, сосредоточенность, терпѣніе и внимательность, настойчивость при неудачахъ».

И потому нельзя не раздѣлять настроенія французскаго беллетриста, который сказалъ: «Я пью изъ маленькаго стакана, но изъ своего». И существенно важно, чтобы учащіеся привыкли къ самодѣятельности съ самыхъ первыхъ шаговъ обученія. Если мы не обратимъ вниманія на развитіе этой способности въ раннемъ возрастѣ, то позже это будетъ сдѣлать гораздо труднѣе.

Обученіе грамотѣ, букварь, алфавитъ, азбука нерѣдко разсматриваются какъ дѣло совсѣмъ не важное, не серьезное, не требующее отъ учителя ни знаній, ни ума, ни таланта. Какъ часто намъ приходилось слышать рѣчи въ родѣ слѣдующихъ: «Зачѣмъ нужно большое, чуть не энциклопедическое образованіе учителю грамоты? Чтобы учить «азамъ», не надо никакой учености. Въ былое время этому искусству съ успѣхомъ обучали отставные солдаты и полуграмотныя чернички». По мнѣнію г. Горбова, вопросы *педагогіи, методики, дидактики* становятся доступными для употребленія при очень незначительномъ, сравнительно, образовательномъ уров-

нѣ. Подобно этому, для устройства машины требуются глубокія математическія познанія, но управлять машиной можетъ простой рабочій. Въ нашей школьной дѣйствительности совершенно достаточный для учителя minimum образованія обозначенъ въ программѣ экзамена на начальнаго учителя. Такимъ образомъ весь образовательный запасъ, превосходящій этотъ невысокій уровень, является излишнимъ для непосредственной школьной дѣятельности. Ему просто нѣтъ примѣненія въ обыкновенной школьной практикѣ...

Для учителя это образованіе есть, такъ сказать, роскошь. Оно необходимо для руководителя народной школы въ широкомъ смыслѣ; но руководитель и учитель не одно и то же.

Важно то, что для народнаго учителя, по существу его спеціальныхъ занятій, достаточна довольно низкая ступень образованія, — и что такъ въ дѣйствительности это и бываетъ! Таково мнѣніе одной группы нашихъ школьныхъ дѣятелей. Они хотѣли бы закупорить учительскіе мозги. Они хотѣли бы такъ законопатить ихъ, чтобы потомъ никакія силы не въ состояніи были бы ихъ расконопатить.

Они еще согласны съ тѣмъ, чтобъ учителя изучали грамматику, какъ можно больше грамматикъ, церковно-славянскій языкъ, чтобъ они учили пѣнію, ручному труду, садоводству, огородничеству, пчеловодству, ариѳметикѣ и особенно каллиграфіи, чтобы изъ географіи они знали номенклатуру, изъ исторіи—годы и имена. Но того, что зовется наукой въ собственномъ смыслѣ этого слова, они не хотятъ давать учителю; они считаютъ это не нужнымъ, лишнимъ, быть-можетъ, даже вреднымъ. Между тѣмъ лучшіе учителя производятъ впечатлѣніе людей, не менѣе образованныхъ, чѣмъ самъ г. Горбовъ, а другіе всѣми силами стремятся къ образованію не школьному, не грамматическому, а настоящему, серьезному, и не жалѣютъ для этого ни времени, ни жертвъ, ни труда. Кто изъ нихъ правъ? Мы держимся другого мнѣнія. Мы придаемъ огромное значеніе первымъ шагамъ ребенка въ школѣ и вполнѣ присоединяемся къ тому взгляду, какой имѣютъ на это дѣло американцы. «Мы, — говоритъ одинъ изъ американскихъ отчетовъ,—назначаемъ самыхъ лучшихъ и самыхъ опытныхъ учителей въ первые классы нашихъ школъ, въ полной увѣренности, что на хорошо заложенномъ основаніи построится и прочное зданіе; но что, наоборотъ, какъ бы ни было совершенно дальнѣйшее обученіе, уже ничѣмъ нельзя будетъ исправить ошибокъ, допущенныхъ вначалѣ».

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

ГЛАВА I

Методы обученія не могутъ быть случайными и безпочвенными изобрѣтеніями досужаго ума; основываясь на природѣ ученика, его естественныхъ наклонностяхъ и способностяхъ, всѣ пріемы обученія должны быть въ то же время согласованы и съ природою изучаемаго предмета, сообразованы съ требованіями, вытекающими изъ сущности предмета обученія. Этотъ принципъ долженъ быть положенъ въ основу методики каждаго предмета обученія. Съ этимъ принципомъ должны сообразоваться и пріемы обученія письму-чтенію. Чтобы правильно учить чтенію, учителю надо знать прежде всего, въ чемъ состоитъ самый процессъ чтенія, на какіе отдѣльные акты онъ можетъ быть разложенъ и къ чему сводится сущность чтенія.

Къ большому сожалѣнію, съ тѣхъ самыхъ поръ, какъ впервые былъ открытъ звуковой способъ обученія, вмѣстѣ съ этимъ важнымъ и плодотворнымъ открытіемъ было пущено въ оборотъ и одно заблужденіе, чрезвычайно распространенное и нынѣ между учителями. Многіе еще и теперь полагаютъ, что, когда мы читаемъ какое-нибудь слово, мы узнаемъ букву за буквою и, по мѣрѣ того, какъ различаемъ ихъ, быстро и безъ перерыва произносимъ соотвѣтствующіе имъ звуки. Между тѣмъ, обыденные, каждому грамотному извѣстные факты, давно должны были бы убѣдить насъ, что это мнѣніе ложное. Если мы произносимъ неправильно какое-нибудь привычное слово, мы и читать его будемъ неправильно, а этого не было бы, если бы мы читали, узнавая послѣдовательно каждую букву, а не цѣлое слово за разъ. Я зналъ одного субъекта, который говорилъ *аргарный* вмѣсто *аграрный*; но онъ, и встрѣчая это слово въ книгахъ, не замѣчалъ своей ошибки и всегда читалъ, какъ говорилъ, пока не обратили его вниманія на эту ошибку. Другой мой знакомый читалъ и говорилъ слово *накротическій* вмѣсто *наркотическій*. Если бы они читали, вглядываясь во всѣ буквы даннаго слова, такихъ ошибокъ не существовало бы.

Эти примѣры показываютъ, что мы большею частью узнаемъ написанное или напечатанное слово раньше, нежели разсмотримъ каждую букву, входящую въ его составъ; мы читаемъ не букву, не слоги, а за разъ цѣлыя слова. Если бы мы читали, напримѣръ, слово «любятъ» по одной буквѣ, а не цѣлое слово за разъ, то мы не знали бы, какъ намъ произнести «л» и «б»—мягко или твердо: л_ъ_ и б_ъ_ или л_ь_ и б_ь_?

Вѣдь мягкое произношеніе этихъ звуковъ опредѣляется послѣдующими гласными; стало-быть, раньше, чѣмъ произнести первый звукъ, мы должны знать вторую букву, а раньше, чѣмъ выговорить третій звукъ, мы должны знать четвертую букву. Мало этого, прочитать слово — это еще не значитъ произнести слитно всѣ звуки, это слово составляющіе. Ихъ можно произнести съ неправильнымъ удареніемъ, и тогда насъ могутъ не понять.

Хорошо извѣстно, какъ трудно бываетъ понять русскую рѣчь иностранца, если онъ не привыкъ правильно ставить ударенія. Паульсонъ разсказываетъ, какъ нѣмецъ прочиталъ въ книгѣ слѣдующую фразу: «Іона сними подошля кивѣ». Слушавшій его русскій не понялъ въ этой фразѣ ни одного слова, счелъ ее за безсмыслицу, но когда онъ заглянулъ въ книгу, то нашелъ тамъ простыя, всѣмъ понятныя слова: «и она съ ними подошла къ ивѣ». Въ данномъ примѣрѣ иностранецъ вѣрно передалъ всѣ звуки фразы; въ сущности онъ не измѣнилъ ни одной буквы, если не считать вполнѣ естественнаго для нѣмца смягченія «л»; всѣ его ошибки сводились только къ неправильной постановкѣ ударенія, а между тѣмъ изъ простой фразы у него получился безсмысленный наборъ звуковъ. Чтобы правильно произнести самый первый слогъ, напримѣръ, слова «любятъ», поставивъ надъ нимъ удареніе, мы должны не только прочитать глазами все слово, но и понять его, и это мы должны сдѣлать раньше, нежели откроемъ ротъ для произнесенія самаго перваго звука даннаго слова, потому что, не понимая слова, мы не могли бы поставить, гдѣ слѣдуетъ, ударенія, равно какъ, не понимая фразы, мы не могли бы придать ей должную интонацію. Удареніе не даромъ называютъ *чеканомъ* слова. Удареніе вмѣстѣ съ интонаціею есть смысловая печать, какую мы кладемъ на слова; правильное удареніе свидѣтельствуетъ о нашемъ пониманіи слова, а правильная интонація—о нашемъ пониманіи фразы. Еще съ грѣхомъ пополамъ можно читать славянскую книгу, не понимая смысла читаемаго, потому что тамъ надъ каждымъ слогомъ стоитъ удареніе. Но читать по-русски, не понимая читаемаго, нельзя.

Итакъ, читать совершенно бѣгло—это не значитъ узнавать и произносить букву за буквою, какъ это дѣлаютъ начинающіе ученики, это значитъ—*узнавать, понимать и произносить цѣлыя слова*, это значитъ — переводить написанныя слова на разговорный языкъ.

Но если таково обычное чтеніе взрослаго начитаннаго человѣка, то всегда ли оно таково? Какую роль въ узнаваніи нами цѣлаго слова играютъ отдѣльныя буквы и отдѣльные слоги?

На руководимыхъ мною учительскихъ курсахъ мнѣ не разъ приходилось въ присутствіи всей аудиторіи ставить слѣдующій опытъ. Желающимъ изъ учителей я давалъ читать два

ряда словъ. И въ томъ и въ другомъ ряду было одно и то же число словъ, слоговъ и буквъ; но въ первомъ ряду всѣ слова были знакомы («пахарь», «коляска» и пр.), а во второмъ—были слова, хотя и написанныя русскими буквами, но малоизвѣстныя, взятыя изъ египетской исторіи («Хмунготепа», «Аменемгеба» и проч.). Вся аудиторія, съ часами въ рукахъ, отмѣчала число минутъ и секундъ, употребляемыхъ на чтеніе каждаго ряда. При этомъ оказывалось, что чтеніе знакомыхъ словъ было вдвое, втрое и даже вчетверо быстрѣе чтенія словъ незнакомыхъ. При этомъ послѣднія слова прочитывались по складамъ, съ длинною паузою на каждомъ слогѣ и, конечно, безъ надлежащихъ ударенiй. Каждый изъ насъ замѣчалъ и за собою и за своими знакомыми, что привычныя слова мы читаемъ очень быстро; но стоитъ только встрѣтиться со словами незнакомыми (напримѣръ, съ чужеземными именами, хотя бы китайскими «Женъ-цзунъ», «Жуй-Хуанъ-ди» и пр.), и мы уже замедляемъ темпъ чтенія. Я произвелъ еще слѣдующій опытъ. Обыкновенно я читаю съ быстротою 700—800 буквъ въ минуту; но если я буду читать тотъ же текстъ справа налѣво (вмѣсто «окно»—«онко»), при чемъ получаются непривычныя, безсмысленныя слова, то я читаю впятеро медленнѣе, я разбираю не болѣе 160 буквъ въ минуту.

Вотъ еще наблюденіе, имѣющее прямое отношеніе къ данному вопросу. Какъ часто мы, читая плохо прокорректированную книгу, не замѣчаемъ въ ней многихъ буквенныхъ ошибокъ, если только наше вниманіе не направлено при этомъ спеціально на корректурныя ошибки. А вѣдь если бы мы читали каждую букву, то мы не могли бы пропустить ни единой ошибки; каждая неправильно поставленная буква рѣзала бы тогда нашъ глазъ, какъ диссонансъ рѣжетъ ухо хорошаго музыканта. Выводъ напрашивается самъ собою. Привычныя слова мы читаемъ быстро потому, что узнаемъ ихъ по общему виду, не всматриваясь въ каждую букву слова. Это похоже на то, какъ мы узнаемъ по общему виду хорошо знакомый домъ, не вглядываясь въ каждое его окно, какъ узнаемъ хорошо извѣстную улицу, не всматриваясь въ каждый изъ ея домовъ. Когда мы встрѣчаемъ знакомое слово, напримѣръ, «университетъ», для насъ это слово въ его цѣломъ имѣетъ самостоятельную жизнь. Мы не видимъ въ словѣ всѣхъ отдѣльныхъ буквъ. Мы узнаемъ это слово, какъ нераздѣльное цѣлое, по общему виду и по нѣкоторымъ характернымъ для этого слова слогамъ или буквамъ. Привычная для нашего глаза форма слова подсказываетъ намъ не только звуковой составъ его, но и самый смыслъ этого слова. Если мы увидимъ слово *doucha*, то въ первый моментъ слово это, навѣрное, покажется намъ совершенно незнакомымъ, и мы не будемъ знать, что оно означаетъ, хотя бы мы прочитали его совершенно правильно. Но стоитъ то же самое слово написать въ привычной для насъ формѣ русскими буквами *душа*, и мы сразу пони-

маемъ его значеніе. Такое чтеніе напоминаетъ намъ нашъ обычный разговорный языкъ. Обыкновенно мы безъ всякихъ затрудненій понимаемъ привычныя, хорошо знакомыя слова въ очень неясномъ и часто искаженномъ произношеніи. Мы прекрасно понимаемъ, когда слышимъ «гритъ», вмѣсто «говоритъ», «самдѣль», вмѣсто «въ самомъ дѣлѣ» и т. д.; но стоитъ той же скороговоркой произнести мало знакомое намъ по слуху слово, и мы не поймемъ его.

Стало-быть, и въ разговорѣ для пониманія привычнаго слова мы не нуждаемся въ каждомъ его звукѣ, мы узнаемъ сказанное слово по общему впечатлѣнію и по нѣкоторымъ наиболѣе характернымъ для него слогамъ и звукамъ.

Вышеупомянутые опыты съ чтеніемъ непривычныхъ словъ показываютъ намъ, что незнакомыя слова мы читаемъ по слогамъ, и это совершенно понятно: каждое незнакомое намъ слово можетъ быть разложено на знакомые намъ слоги, а привычные слоги, такъ же, какъ и привычныя слова, мы обыкновенно узнаемъ сразу. Когда намъ незнакомо цѣлое, мы поневолѣ вглядываемся въ его крупныя части, и если онѣ знакомы, мы сразу узнаемъ ихъ, не вглядываясь въ каждую букву въ отдѣльности. Тѣ же опыты доказываютъ, что нельзя хорошо читать, не зная хорошо языка, на которомъ читаешь, и не понимая читаемаго. Доказательствомъ послѣдняго можетъ служить еще слѣдующій опытъ, не разъ повторенный мною на учительскихъ курсахъ. Желающіе изъ учителей прочитывали два ряда словъ: въ каждомъ ряду было одинаковое число общеизвѣстныхъ словъ, одинаковое число слоговъ и буквъ; но въ первомъ ряду всѣ слова были связаны между собою грамматически и логически и представляли понятный отрывокъ изъ описанія, а второй рядъ состоялъ изъ словъ, ничѣмъ не связанныхъ другъ съ другомъ. Оказывалось, что чтеніе отдѣльныхъ словъ шло медленнѣе, а чтеніе связнаго описанія быстрѣе. Этотъ результатъ объясняется тѣмъ, что при чтеніи знакомыхъ словъ, кромѣ цѣльнаго зрительнаго образа, исходящаго не отъ буквъ, а отъ замкнутаго цѣлаго (слова), намъ помогаетъ еще содержаніе читаемаго.

Всякій изъ васъ припомнитъ, что, когда мы не разберемъ какого-нибудь слова въ письмѣ, мы очень часто воспроизводимъ его по смыслу. Мы нерѣдко можемъ возстановить, такимъ образомъ, даже пропущенное слово. Еще чаще мы угадываемъ, пользуясь грамматическими связями, падежныя окончанія прилагательныхъ и существительныхъ, совсѣмъ не вглядываясь въ буквы на концѣ словъ. Больше того, когда какая-нибудь фраза начинается словомъ «если бы», то послѣ запятой мы съ большою вѣроятностью можемъ ожидать слова «то»; когда фраза начинается словомъ «хотя», то мы ожидаемъ «но» и т. д.

Сказанное подтверждается и точными измѣреніями отдѣльныхъ актовъ механическаго чтенія.

О процессѣ чтенія существуетъ цѣлая литература. Надъ этимъ вопросомъ работали Гельмгольцъ, Мюллеръ, Эрдманъ, Додже и другіе. Почти всѣ акты механическаго чтенія измѣрены посредствомъ точныхъ опытовъ на остроумно придуманныхъ приборахъ, и эти измѣренія выражены въ цифрахъ.

Доказано, напримѣръ, что наше поле яснаго зрѣнія не велико: за разъ мы видимъ совершенно ясно всего только около 4 буквъ. Конечно, это не значитъ, что за предѣлами этого поля мы уже ничего не видимъ; это значитъ только, что внѣ яснаго поля зрѣнія получаются болѣе смутныя зрительныя впечатлѣнія. Начитанный человѣкъ за разъ узнаетъ слово даже въ 20 буквъ, но при томъ непремѣнномъ условіи, если эти буквы связаны въ отдѣльное, привычное для него слово. Это до такой степени вѣрно, что узнать одну большую букву оказывается для насъ труднѣе, чѣмъ узнать привычное слово изъ четырехъ буквъ: доказано точными измѣреніями, что психическая реакція на большую букву требуетъ больше времени, чѣмъ реакція на хорошо знакомое слово изъ четырехъ буквъ. Мало этого, даже ошибки въ первомъ случаѣ встрѣчаются чаще, чѣмъ во второмъ. Очевидно, что чтеніе знакомаго слова изъ четырехъ буквъ для насъ привычнѣе, нежели чтеніе одной большой буквы.

Сдѣлано еще одно очень любопытное наблюденіе надъ процессомъ чтенія. Попробуйте смотрѣть за движеніемъ глазъ чтеца, когда онъ читаетъ строчку. При внимательномъ наблюденіи вы замѣтите, какъ перемѣщается при чтеніи строчки окрашенная часть глаза, и сосчитаете число движеній. При чтеніи строчки, напримѣръ, изъ «Дѣтскаго Міра» Ушинскаго, я дѣлаю, въ среднемъ, около шести моментальныхъ движеній и шесть болѣе длинныхъ остановокъ, или паузъ. Возникаетъ вопросъ: когда мы читаемъ, — во время движеній глаза или во время паузъ? Какъ показали точныя измѣренія, движенія глаза такъ быстры, что во время ихъ мы не можемъ узнать ни одного слова. Движенія глаза такъ быстры, что если съ этою быстротою вертѣть кругъ съ бѣлыми и черными поперечными полосами, то эти полосы уже не различаются, а сливаются въ сѣрое пятно. Стало-быть, мы узнаемъ слова во время остановокъ глазъ, или паузъ. Во время этихъ паузъ мы останавливаемъ свой взоръ большею частью на срединѣ словъ, если слова длинныя, и сразу угадываемъ все слово, хотя бы видѣли ясно лишь небольшую часть его. При этомъ на каждую паузу приходится въ среднемъ около 10—12 буквъ, и мы прочитываемъ ихъ безъ затрудненій. Такъ какъ наше поле яснаго зрѣнія, какъ уже сказано выше, обнимаетъ едва только 4 буквы, то, очевидно, что при чтеніи мы не видимъ каждой буквы въ отдѣльности. И дѣйствительно, когда я держу буквенную корректуру, ищу ошибокъ и вглядываюсь въ каждую букву, мои глаза дѣлаютъ около 15 движеній, и на каждую паузу приходится уже не 10—12 буквъ, а всего

только 4 буквы, и это понятно: здѣсь я обращаю вниманіе не на смыслъ слова и не на его общую форму, позволяющую мнѣ угадать привычное слово; здѣсь я обращаю вниманіе уже на самыя буквы, я смотрю, тѣ ли буквы поставлены, какія надо, и потому мой глазъ теперь можетъ захватить уже не 10—12 буквъ, а только 4 буквы, помѣщающіяся въ области яснаго зрѣнія. По той же причинѣ учителя, исправляя орографическія ошибки дѣтей, читаютъ дѣтскія упражненія съ гораздо меньшею быстротою. То же самое наблюдается, если мы станемъ читать отдѣльныя буквы, не связанныя въ слова: буквы, случайно подобранныя и не составляющія словъ, мы узнаемъ точно такъ же не болѣе 4 или 5 за разъ.

Во всѣхъ вышеприведенныхъ случаяхъ рѣчь шла не о произнесеніи звуковъ, а только о зрительныхъ образахъ. Нельзя за разъ произнести 4 звука: звуки произносятся послѣдовательно. Но можно за разъ, за одну паузу, узнать 4 буквы, такъ какъ эти буквы помѣщаются въ области яснаго зрѣнія, и ихъ зрительный образъ воспринимается нами сразу. Мы видѣли выше, что можно узнать за одну паузу, за одинъ разъ, даже 20 буквъ, если онѣ составляютъ одно хорошо знакомое, привычное слово. Цѣлымъ рядомъ точныхъ измѣреній доказано, что одной десятой доли секунды вполнѣ достаточно, чтобы узнать написанное на родномъ языкѣ привычное слово въ 20 и даже въ 22 буквы. И если бы все дѣло было лишь въ томъ, чтобы узнать напечатанныя слова, то мы, быть-можетъ, читали бы не по 700 буквъ и даже не по 1400 буквъ въ минуту, какъ дѣлаютъ нѣкоторые, а по двѣнадцати тысячъ буквъ, т.-е. въ 17 разъ быстрѣе обыкновеннаго. Часовая лекція въ печатномъ видѣ могла бы, при такихъ условіяхъ, быть прочитанной всего только въ четыре минуты. Повѣсть Гоголя «Коляска» мы прочитали бы въ двѣ минуты. Почему же такой быстроты еще никто не достигалъ при чтеніи вслухъ? Очевидно, потому, что произношеніе слова требуетъ сравнительно значительнаго времени. То самое слово въ 22 буквы, которое мы узнаемъ по его общему виду въ $^1/_{10}$ секунды, для своего произношенія потребуетъ въ двадцать разъ болѣе времени, т.-е. не менѣе 2 секундъ. А между тѣмъ произнесенное слово точно такъ же, какъ и написанное, имѣетъ самостоятельную жизнь, представляетъ замкнутое цѣлое. Въ каждомъ привычномъ словѣ нашемъ твердо спаяны между собою отдѣльные звуки, одинъ звукъ цѣпляется и тянетъ за собою другой, и стоитъ намъ произнести первый звукъ, какъ за нимъ, по привычкѣ, сами собой, одинъ за другимъ, въ строгой послѣдовательности выступятъ всѣ другіе звуки, словно кто завелъ музыкальный органчикъ. Оптическое слово выступаетъ все сразу, во всѣхъ своихъ частяхъ, а произносимое слово выступаетъ послѣдовательно, звукъ за звукомъ— и вотъ къ чему, главнымъ образомъ, сводится разница во

времени. Само собою разумѣется, что пониманіе текста тоже требуетъ извѣстнаго времени.

Зрительное впечатлѣніе отъ напечатаннаго слова — это начало процесса; произношеніе слова—конецъ, а между этими крайними актами протекаетъ сложный психическій процессъ: зрительное впечатлѣніе надо претворить въ движеніе голосовыхъ органовъ, въ произношеніе, и эту сложную работу дѣлаетъ нашъ мозгъ. Его задача въ данномъ случаѣ — претворять въ движенія получаемыя нами зрительныя впечатлѣнія, какъ паровозъ превращаетъ въ движеніе теплоту, какъ карманные часы превращаютъ упругость пружины въ движеніе стрѣлокъ. Когда зрительное впечатлѣніе по нервнымъ проводникамъ дойдетъ до центра сознанія, то здѣсь происходитъ слѣдующая работа: 1) надо узнать данное оптическое слово на основаніи зрительнаго образа; 2) надо вызвать въ сознаніи соотвѣтствующее представленіе о звуковомъ словѣ, т.-е. о совокупности извѣстныхъ послѣдовательныхъ движеній органовъ рѣчи: губъ, языка, гортани и проч.; 3) надо захотѣть, чтобы эти движенія были произведены, и передать возбужденіе черезъ нервные проводники къ мускуламъ органовъ рѣчи. И только въ концѣ этого процесса наступаетъ произношеніе узнаннаго слова.

Изъ сказаннаго мы видимъ, что люди, хорошо умѣющіе читать, приступаютъ къ произнесенію перваго звука даннаго слова только тогда, когда все слово, такъ сказать, умственно уже прочитано ими, когда они узнали зрительную форму, цѣльный образъ всего слова, когда они поняли его и нашли соотвѣтствующій ему, законченный образъ звукового слова.

Новымъ подтвержденіемъ этого вывода можетъ служить еще слѣдующее наблюденіе. Когда мы читаемъ слово, перенесенное съ одной строчки на другую, то прежде, нежели произнести это слово, мы невольно переносимъ взглядъ на другую строку, на окончаніе слова, и только тогда, узнавъ его, какъ цѣлое, приступаемъ къ его произношенію.

Итакъ, повторяемъ: мы должны считать предразсудкомъ, будто мы при чтеніи разбираемъ букву за буквою, послѣдовательно отыскивая для каждой буквы соотвѣтствующій звукъ. Нѣтъ, мы читаемъ за разъ, цѣлыми словами, отыскивая для каждаго оптическаго напечатаннаго слова соотвѣтствующее звуковое слово и соотвѣтствующій смыслъ; мы имѣемъ дѣло не съ отдѣльными буквами, а съ цѣлыми словами.

Какой же выводъ изъ вышеизложеннаго мы должны сдѣлать по отношенію къ практикѣ обученія чтенію? Едва ли не самымъ важнымъ выводомъ будетъ то, что чѣмъ развитѣе ученикъ, чѣмъ больше онъ знаетъ, чѣмъ скорѣе онъ понимаетъ смыслъ отдѣльныхъ словъ, чѣмъ легче онъ схватываетъ логическія и грамматическія связи между отдѣльными словами въ цѣломъ предложеніи, тѣмъ онъ лучше читаетъ.

Заботясь о развитіи дѣтей, мы тѣмъ самымъ облегчаемъ имъ механизмъ чтенія.

Вторымъ указаніемъ будетъ то, что, стремясь научить дѣтей бѣглому чтенію, учитель долженъ заботиться о томъ, чтобы въ концѣ-концовъ дѣти читали за разъ цѣлыми словами, не вглядываясь въ каждую отдѣльную букву слова, а узнавая его по общему внѣшнему, оптическому виду, по наиболѣе характернымъ его частямъ.

Вотъ къ чему приводитъ насъ анализъ процесса чтенія, вотъ *цѣль*, какую долженъ ставить себѣ учитель, желающій научить дѣтей *бѣглому* чтенію. Но достаточно ли для учителя сообразоваться только съ анализомъ предмета въ его сложившейся формѣ? Въ другомъ мѣстѣ мы говорили уже о томъ, къ какимъ печальнымъ послѣдствіямъ ведетъ обычай основывать всѣ методы и пріемы обученія исключительно на одномъ анализѣ предмета, какъ мститъ за себя забвеніе психики учащихся, ихъ интересовъ, ихъ наклонностей, ихъ способностей, уровня ихъ развитія. Мы говорили, какъ часто, при такой односторонней постановкѣ дѣла, ученье становится мукою, внушаетъ отвращеніе учащимся, что, въ свою очередь, вызываетъ необходимость наказывать за лѣность, за невниманіе, за безуспѣшность. И въ данномъ случаѣ, въ дѣлѣ обученія грамотѣ, мы должны сообразоваться не только съ тѣмъ, что даетъ анализъ процесса чтенія взрослаго начитаннаго человѣка. Исходя изъ одного этого анализа, можно было бы дойти до пріемовъ обученія въ Китаѣ, гдѣ опытъ вѣковъ научилъ педагоговъ наиболѣе быстрымъ способамъ заучиванія тысячъ и десятковъ тысячъ своеобразныхъ знаковъ, изъ коихъ каждый выражаетъ не звукъ, не слогъ, а цѣлое слово, цѣлое понятіе. Нѣтъ, намъ мало знать, въ чемъ состоитъ сущность нашего чтенія, намъ надо знать еще, какъ читаютъ начинающіе ученики.

Чѣмъ же по существу отличается чтеніе такого ученика отъ нашего бѣглаго чтенія? Мы узнаемъ и понимаемъ многія слова сразу, а начинающій ученикъ не можетъ узнать ни одного слова по его общему оптическому виду. Правда, со временемъ, когда онъ встрѣтитъ и прочтетъ одно и то же слово не одинъ разъ, онъ въ состояніи будетъ и самъ узнать это слово по его общей оптической формѣ. Но теперь, когда данное слово встрѣчается ему впервые, нечего и думать, чтобы общая форма сколько-нибудь помогла ему прочесть напечатанное или написанное. Для начинающаго учиться еще нѣтъ привычныхъ печатныхъ словъ. Всѣ слова для него одинаково незнакомы. И въ этомъ состоитъ самое главное различіе между бѣглымъ чтеніемъ и чтеніемъ начинающаго ученика. Вотъ почему послѣдній читаетъ гораздо медленнѣе. Если мы прочитываемъ строку въ двѣ секунды, то начинающій чтецъ прочитываетъ ее впятеро, всемеро и вдесятеро медленнѣе. Вотъ почему онъ дѣлаетъ во время чтенія гораздо больше дви-

женій глазами и больше остановокъ. Вотъ почему во время каждой остановки онъ схватываетъ гораздо меньше буквъ, чѣмъ мы. Вотъ почему на первыхъ порахъ онъ останавливается на каждой буквѣ, а позже—на каждомъ слогѣ и еще позже—въ состояніи бываетъ сразу схватить только особенно часто употребляющіяся небольшія слова, но подолгу останавливается на словахъ, встрѣчающихся рѣдко.

Чтобы лучше понять психику начинающаго чтеца, намъ слѣдовало бы искусственно поставить самихъ себя въ его положеніе. Такъ, напримѣръ, мы приближаемся къ начинающему ребенку, когда читаемъ слова, напечатанныя справа налѣво, напримѣръ: *кинечу, ациньлетичу* вмѣсто *ученикъ, учительница;* да и то на нашей сторонѣ въ данномъ случаѣ та выгода, что насъ не затрудняетъ ни узнаваніе отдѣльныхъ буквъ, ни сліяніе звуковъ. И тѣмъ не менѣе, при такихъ условіяхъ я читаю впятеро медленнѣе, чѣмъ обыкновенно вслухъ, и вдесятеро медленнѣе, чѣмъ могу читать на родномъ языкѣ про себя; мои глаза при этомъ условіи дѣлаютъ по двѣ паузы, по двѣ остановки почти на каждомъ, даже короткомъ, словѣ, и во время каждой остановки я захватываю гораздо меньше буквъ, чѣмъ обыкновенно. Я невольно при такихъ искусственныхъ условіяхъ начинаю читать по складамъ, произнося про себя, какъ читаетъ начинающій чтецъ. Чтеніе по слогамъ—это, повидимому, послѣдняя грань, куда можетъ проникнуть опытный чтецъ, искусственно ставящій себя въ положеніе начинающаго учиться. Правда, мы можемъ затруднить себѣ до нѣкоторой степени узнаваніе буквъ, читая, напримѣръ, отраженіе печатнаго или скорописнаго текста въ зеркалѣ, но сліяніе звуковъ въ слоги ни при какихъ условіяхъ не можетъ затруднить насъ такъ, какъ оно затрудняетъ звуковиковъ на первыхъ порахъ обученія, а между тѣмъ не даромъ говорятъ, что сліяніе звуковъ въ слоги представляетъ главный секретъ въ чтеніи. Поэтому, когда мы читаемъ непривычныя намъ слова, напримѣръ, собственныя имена изъ египетской исторіи, мы приближаемся къ чтецу, уже хорошо различающему слоги, но не узнающему словъ.

Что начинающіе читать очень рано привыкаютъ различать сразу, по внѣшнему оптическому виду, слоги, въ этомъ нѣтъ ничего удивительнаго. Мы не можемъ заранѣе сказать, сколько разъ должны мы встрѣтить данный слогъ и данное слово, чтобы сразу и безъ всякихъ затрудненій, по общему оптическому виду, узнать его при слѣдующей встрѣчѣ (это зависитъ отъ особенностей памяти каждаго изъ насъ); но мы знаемъ, что слоги считаются только сотнями, а слова—десятками тысячъ; мы знаемъ, что наиболѣе употребительные слоги встрѣчаются намъ въ сотни и тысячи разъ чаще, чѣмъ иныя слова. Попробуйте открыть хотя бы русско-французскій словарь Макарова, и вы найдете, что на слогъ *по* начинается болѣе 4 тысячъ словъ, помѣщенныхъ въ этомъ словарѣ, а еще надо

предположить, что этотъ слогъ *по* встрѣчается въ срединѣ и въ концѣ другихъ словъ, считаемыхъ тоже тысячами. Если бы мы читали этотъ словарь, то каждое изъ его словъ намъ встрѣтилось бы только по одному разу, а слогъ *по* встрѣтился бы тысячи разъ. Естественно, что ученики очень скоро привыкаютъ различать склады сразу, по общей формѣ, естественно, что они читаютъ по складамъ, хотя бы и про себя, гораздо раньше, нежели начинаютъ читать цѣлыми словами.

Когда ребенокъ не узнаетъ всего слова сразу, онъ пробуетъ узнать его по складамъ.

И было бы безразсудно не воспользоваться этими навыками и запрещать дѣтямъ чтеніе по слогамъ, какъ это дѣлаютъ нѣкоторые педагоги.

Но еще больше ошибка тѣхъ педагоговъ, которые, въ увлеченіи чтеніемъ слоговъ, заставляютъ дѣтей на первыхъ порахъ читать одни только безсмысленные слоги. Это значитъ—на мѣсто умственнаго развитія ставить механическую муштровку, на мѣсто смысла — букву, на мѣсто понятнаго слова—безсмысленныя сочетанія звуковъ.

Такъ называемое механическое чтеніе въ его чистомъ видѣ и сводится именно къ чтенію по складамъ, т.-е. къ различенію однихъ слоговъ. Это видно, между прочимъ, изъ того, что только при чтеніи слоговъ отсутствуетъ пониманіе смысла словъ и связей между словами, а пониманіе текста играетъ самую крупную, господствующую роль въ правильномъ чтеніи, потому что безъ пониманія не можетъ быть ни правильныхъ ударенiй, ни интонаціи, безъ пониманія читаемаго можетъ быть только чтеніе, похожее на вышеприведенную фразу: «Іона сними подошля кивé». Читать по слогамъ вы въ нѣсколько дней можете научить и француза и японца, ни слова не понимающихъ по-русски; но это будетъ только механическое чтеніе; итти съ ними дальше, научить ихъ читать правильно можно только, обучая ихъ въ то же время и русскому языку. Правильно читать слоги можно и механически; правильно читать слова можно только, читая сознательно.

Поэтому не будемъ на первыхъ порахъ запрещать дѣтямъ читать по слогамъ въ затруднительныхъ случаяхъ, но не будемъ заставлять ихъ читать отдѣльные слоги внѣ цѣлыхъ словъ, будемъ упражнять ихъ только въ чтеніи словъ, хотя бы и раздѣленныхъ на слоги, будемъ помнить, что самое важное въ чтеніи—не звуки и не слоги, а связь между ними и цѣлымъ словомъ, изъ нихъ составленнымъ.

Читая такимъ образомъ, учащійся привыкаетъ узнавать сразу, по общему виду, не только буквы и склады, но и наиболѣе употребительныя слова.

Конечно, безъ навыка моментально узнавать буквы и слоги обойтись нельзя; быстрое различеніе буквъ и слоговъ помогаетъ чтенію, является однимъ изъ самыхъ существенныхъ условій бѣглаго чтенія; но въ этомъ различеніи слоговъ еще

не весь процессъ чтенія начинающаго ученика. Въ каждомъ сочетаніи слоговъ ученикъ долженъ признать знакомое ему по разговору устное слово. Ученикъ долженъ перекинуть мостъ отъ напечатаннаго или написаннаго слова къ обычному для него разговорному слову. Онъ долженъ сдѣлать правильный переводъ зрительныхъ образовъ цѣлаго слова на звуковые образы знакомаго и понятнаго устнаго слова; и если этого не сдѣлано, то слово не прочитано, хотя бы ученикъ прекрасно произносилъ всѣ слоги этого слова. Въ этомъ нетрудно убѣдиться, если наблюдать, какъ читаютъ начинающіе ученики. Положимъ, ученикъ съ «а́кающимъ» говоромъ читаетъ слово *голубь*. Когда онъ узналъ оба слога, наступаетъ моментъ, когда онъ долженъ въ этомъ сочетаніи признать знакомое ему по разговору слово, и пока онъ не перебросилъ этого мостика между прочитаннымъ и разговорнымъ словомъ, онъ можетъ читать, то какъ *галубь*, то какъ *галупь*, прежде чѣмъ не нападетъ на правильное произношеніе: *голубь*. И когда онъ угадаетъ привычное слово, онъ произнесетъ его тономъ, выражающимъ увѣренность. Очень любопытно наблюдать этотъ процессъ у начинающихъ: какъ они, послѣ нѣсколькихъ неудачныхъ попытокъ, попадаютъ на привычное имъ слово и какъ они оживляются въ этотъ моментъ. Можно думать, что большею частію этотъ процессъ признанія въ прочитанномъ словѣ привычнаго разговорнаго слова происходитъ въ умѣ ученика внѣ нашего контроля и только по временамъ бросается намъ въ глаза; но трудно допустить, чтобы этого процесса, какъ бы кратокъ онъ ни былъ, не происходило совсѣмъ.

Вотъ еще опытъ, который можетъ убѣдить насъ въ томъ же самомъ. Попробуйте дать ребенку книгу, гдѣ на ряду съ хорошо знакомыми ему словами встрѣчаются слова малопонятныя, заставьте его читать, и вы увидите, что онъ будетъ дѣлать продолжительныя паузы надъ словами, ему малопонятными. Что затрудняетъ ребенка? Не буквы, потому что всѣ буквы хорошо ему знакомы; не сліяніе звуковъ, потому что такое же сліяніе онъ быстро дѣлаетъ въ понятныхъ словахъ; нѣтъ, ребенокъ ищетъ въ своей памяти знакомаго ему по разговору, понятнаго слова, соотвѣтствующаго слову напечатанному: онъ переводитъ трудное слово съ письменнаго языка на устную рѣчь.

Нѣчто подобное мы переживаемъ, когда въ рукописи встрѣчаемъ неразборчиво написанное слово. Сейчасъ я бросаю взглядъ на рукопись, и одно неразборчиво написанное слово привлекаетъ мое вниманіе. Въ первый моментъ я прочитываю это слово: «высоко», но такое чтеніе оказывается ошибочнымъ. Очевидно, въ этой первоначальной моей попыткѣ играло роль, выражаясь обыденнымъ языкомъ, пассивное воображеніе. Оно почти незамѣтно для меня самого успѣло быстро произвести привычный анализъ и синтезъ этого слова, т.-е. успѣло разло-

жить написанное слово на отдѣльные штрихи и затѣмъ соединить эти неясные штрихи въ совершенно опредѣленное, хорошо знакомое цѣлое слово «высоко». При этомъ, очевидно, дѣло не обошлось безъ того, чтобы кое-чего не измѣнить въ этихъ неясныхъ штрихахъ, кое-чего не прибавить изъ области воспоминаній.

Но, спустя еще моментъ, я замѣчаю, что въ моемъ чтеніи что-то неладно, я разбираю слово по слогамъ и буквамъ, сопоставляю его со смысломъ всей фразы и тогда совершенно увѣренно говорю себѣ: здѣсь написано не «высоко», а «вполнѣ». Аналогичный процессъ долженъ очень часто происходить въ душѣ начинающаго чтеца. Онъ точно такъ же перебѣгаетъ отъ анализа къ синтезу неразобраннаго труднаго слова, сопоставляетъ его съ предыдущими и послѣдующими словами читаемой фразы, ищетъ въ своей памяти соотвѣтствующаго знакомаго и понятнаго по разговору слова, нерѣдко точно такъ же ошибается и самъ же себя повѣряетъ и поправляетъ.

Ниже мы подробнѣе говоримъ о томъ, что мы не должны забывать упражненій ни въ анализѣ словъ на склады и звуки, ни въ синтезѣ звуковъ и складовъ въ цѣлыя слова, и всего болѣе должны заботиться о томъ, чтобы смыслъ читаемыхъ словъ и предложеній былъ ясенъ для учащихся.

Мы говорили уже о психикѣ начинающаго читателя въ тотъ моментъ, когда онъ уже знаетъ хотя бы нѣсколько буквъ и узнаетъ привычные слоги, а по слогамъ и цѣлыя слова. Спустимся теперь еще на одну ступень ниже и постараемся представить себѣ психику совершенно неграмотнаго ученика. Къ чему сводится самая существенная разница между грамотнымъ и неграмотнымъ человѣкомъ?

Грамотный человѣкъ съ оптическимъ видомъ печатныхъ или письменныхъ буквъ и словъ соединяетъ представленіе объ ихъ произношеніи, о словахъ и звукахъ, которые мы сами можемъ произнести; а спросите человѣка, помнящаго свое состояніе, предшествовавшее обученію, и онъ скажетъ, что ему формы буквъ и строки печатнаго или письменнаго текста представлялись чѣмъ-то въ родѣ кабалистическихъ знаковъ, таинственныхъ, загадочныхъ и странныхъ. Эти знаки приводили его, пока онъ не научился читать, въ такое же недоумѣніе, въ какое приводитъ насъ письмо, написанное неразгаданнымъ шифромъ. Въ безграмотномъ человѣкѣ мы должны предположить отсутствіе самой мысли о томъ, что его рѣчь дѣлится на слова, а слова на слоги и звуки и что можно каждое слово, каждый слогъ и каждый звукъ выразить знаками. Возникаетъ вопросъ: гдѣ тѣ знанія и умѣнья безграмотнаго ученика, откуда, какъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, можно было бы сдѣлать переходъ къ ученію грамоты? Несомнѣнно, что ученикъ, только что поступившій въ начальную школу, имѣетъ опредѣленный запасъ наблюденій; то, что онъ видитъ и знаетъ, онъ умѣетъ выразить словами;

онъ можетъ также понять и нехитрую рѣчь другихъ людей; знакомые ему предметы онъ почти всегда узнаетъ въ рисункахъ; съ грѣхомъ пополамъ онъ можетъ нерѣдко и самъ нарисовать контурами нѣчто напоминающее человѣка, коня, кошку, домъ и проч. Въ сущности, значитъ, безграмотный ребенокъ въ большинствѣ случаевъ уже владѣетъ зачатками естественнаго, безыскусственнаго письма — образнымъ письмомъ, живописью, умѣньемъ кое-какъ рисовать извѣстные ему предметы; что же касается чтенія, то онъ легко и свободно читаетъ такое живописное письмо, т.-е. картинки, нарисованныя другими. Правда, рисунокъ изображаетъ самый предметъ и понятіе, а письмо, если взять это слово въ общепринятомъ смыслѣ, изображаетъ только названіе предмета и понятія, только слово; но переходъ отъ предмета къ его названію, отъ понятія къ слову не представляетъ большихъ затрудненій и для безграмотнаго человѣка. Когда онъ рисуетъ какой-нибудь предметъ, онъ думаетъ о формѣ предмета, но въ то же время онъ правильно называетъ его и словомъ; такимъ образомъ, самый предметъ, его рисунокъ и его названіе (слово)—все это логически связано въ головѣ ученика.

Какъ увидимъ ниже, опираясь на эти знанія и навыки, легко итти дальше. Ученикъ владѣетъ устною рѣчью, и его легко навести на мысль, что его рѣчь дѣлится на слова. Ученикъ разсуждаетъ по аналогіи съ извѣстнымъ, и онъ хорошо знаетъ, что значитъ рисовать предметы, и потому его легко навести на мысль, что каждое слово можно написать, такъ сказать, нарисовать, какъ онъ рисуетъ животныхъ, человѣка и другіе предметы. Отъ дѣленія рѣчи на слова такъ легокъ переходъ къ дѣленію словъ на слоги (склады) и звуки, а отъ письма словъ такъ легокъ переходъ къ изображенію на письмѣ слоговъ и звуковъ.

Этотъ переходъ отъ словъ къ слогамъ тѣмъ естественнѣе, что нѣкоторыя односложныя слова (громъ, соръ и т. д.) становятся слогами, частями слова, когда они входятъ въ составъ другихъ словъ (гром-ко, му-соръ и т. д.). Точно такъ же послѣдователенъ переходъ отъ слога къ звуку, потому что многіе слоги (всѣ слоги, состоящіе изъ одного гласнаго звука) въ то же время и недѣлимые звуки.

Все дѣло здѣсь въ томъ, чтобы ученикъ ясно представлялъ себѣ цѣль упражненій на каждой изъ этихъ ступеней. Ниже будетъ видно, что вопросъ о томъ, какъ этого достигнуть на практикѣ, представляется меньше всего разработаннымъ въ методикѣ грамоты и наиболѣе спорнымъ.

ГЛАВА II.

Любопытно провѣрить только что изложенные выводы, полученные изъ наблюденій надъ учащимися, сопоставляя ихъ съ выводами изъ исторіи письменности. Такое сопоставленіе имѣетъ большое практическое значеніе. Давно и хорошо извѣстны вѣскія данныя за то, что наилучшій путь усвоить извѣстныя знанія—тотъ самый, какимъ люди впервые открыли изучаемыя истины. Правда, противъ послѣдняго мнѣнія можно возразить, что иногда человѣчество доходило до истины или случайно или окольными путями; но это возраженіе только ограничиваетъ, а не опровергаетъ общее положеніе, только вноситъ поправки, отмѣчаетъ исключенія изъ общаго правила, не отрицая самаго правила. Вотъ почему очень важно, приступая къ обсужденію методическихъ пріемовъ при обученіи письму и чтенію, перечислить главные этапы и то общее направленіе, какимъ шло человѣчество въ исторіи письменности. Правда, человѣкъ проходитъ фазы развитія всего человѣчества только въ общемъ видѣ, повторяя лишь только самые существенные, логически неизбѣжные моменты и притомъ проходитъ весь путь безконечно быстрѣе, чѣмъ онъ былъ пройденъ его предками. Но это соображеніе, не отрицая самой идеи, побуждаетъ насъ лишь болѣе тщательно отличать въ нашемъ перечнѣ существенное и важное отъ случайнаго и маловажнаго.

У человѣка еще съ незапамятныхъ временъ явилась потребность выражать хранившіеся въ его душѣ образы не только устнымъ словомъ, но и рисунками. При раскопкахъ находятъ на стѣнахъ пещеръ, служившихъ жилищемъ людей, на скалахъ, на камняхъ и на костяхъ сдѣланныя рукою первобытнаго человѣка изображенія людей, мамонта, оленя, коня и другихъ реальныхъ предметовъ. Такіе рисунки напоминали иногда о важныхъ событіяхъ въ жизни людей. Одни изъ изображеній говорили о переселеніяхъ съ мѣста на мѣсто, другіе напоминали о войнѣ и побѣдѣ, третьи — о голодѣ и т. д. Это была своеобразная письменная исторія общежитія людей. Въ настоящее время такое фигурное письмо можно встрѣтить у дикихъ. Максъ Мюллеръ разсказываетъ, что туземцы Каролинскихъ острововъ послали одному испанскому капитану слѣдующее письмо: наверху нарисованъ человѣкъ съ вытянутыми руками — знакъ привѣтствія; внизу, налѣво—предлагаемые для обмѣна предметы: пять большихъ раковинъ, семь маленькихъ и три различной формы; направо и прямо противъ—рисунки вещей, которыя они просятъ прислать имъ въ обмѣнъ: три большихъ удочныхъ крючка, 4 малыхъ, два топора и два куска желѣза. Очевидно, такое письмо является уже результатомъ анализа: здѣсь дикарь изолируетъ

отдѣльные термины; здѣсь есть даже своего рода синтаксисъ, потому что выдѣленные термины располагаются въ опредѣленномъ порядкѣ. Такое фигурное письмо выражаетъ мысль, хотя еще въ очень грубой и неопредѣленной формѣ. Вотъ первыя естественныя, такъ сказать, самородныя попытки человѣка выразить письменно свою мысль. Это не слова, а рисунки, фигуры, картины, напоминающіе изображаемый предметъ. Это—образное письмо, это — безыскусственная передача себѣ подобнымъ своихъ впечатлѣній, мыслей, событій посредствомъ живописи, видимыхъ и понятныхъ изображеній. Вотъ самая первая ступень на этомъ пути въ жизни человѣчества.

Но съ той же самой ступени обыкновенно начинается и письменность ребенка. И, быть-можетъ, нигдѣ мысль о параллели между ребенкомъ и первобытнымъ человѣкомъ не получаетъ такого блестящаго подтвержденія, какъ въ этомъ отправномъ пунктѣ развитія письменности у того и другого. Рисунки первобытныхъ людей и рисунки нашихъ дѣтей удивительно напоминаютъ другъ друга. Нѣсколько лѣтъ тому назадъ, въ одно и то же время въ Россіи появился переводъ двухъ книгъ: «Человѣчество въ доисторическія времена» профессора Любора Нидерле и книга Селли «Этюды о дѣтскомъ возрастѣ». Въ первой нарисованы изображенія, сдѣланныя рукою доисторическаго человѣка, въ другой воспроизведены рисунки дѣтей. И тамъ и тутъ мы видимъ рисунки, которые даютъ только самый общій абрисъ изображаемаго, только намеки при помощи линій, контуровъ на главнѣйшія части предмета и на относительное ихъ расположеніе. Совпаденіе доходитъ до мельчайшихъ подробностей. На страницѣ 408 первой книги помѣщены изображенія на погребальной урнѣ, найденной въ Пруссіи; между прочимъ, здѣсь изображенъ всадникъ на лошади. У Селли есть аналогичныя изображенія, сдѣланныя дѣтьми. При взглядѣ на оба рисунка вы подумаете, что оба они принадлежатъ одному и тому же художнику. Даже обѣ ноги всадника и первобытный человѣкъ и ребенокъ нарисовали съ одной стороны, и именно съ той, которая обращена къ зрителю, какъ будто бы лошадь была прозрачна и зрителю сразу видны обѣ ноги всадника.

Въ виду сказаннаго, не говоря уже о другихъ мотивахъ, нельзя не одобрить прекраснаго, все болѣе и болѣе распространяющагося въ начальныхъ школахъ, обычая — начинать обученіе не съ письма, а съ рисованія.

Такъ какъ рисунокъ можетъ выразить только реальный, видимый предметъ, а люди, даже на раннихъ ступеняхъ развитія нуждались въ выраженіи отвлеченныхъ и нравственныхъ понятій (печаль, сила, гнѣвъ и т. д.), то отъ образнаго, фигурнаго письма естественно переходятъ къ условнымъ, символическимъ изображеніямъ, гдѣ рисунокъ получаетъ уже переносный, условный смыслъ. Но и на этой ступени рисунокъ все же выражаетъ идею, мысль, понятіе, а не слово, —

это еще не письмо въ собственномъ смыслѣ, это не изображеніе словъ и звуковъ, а видимое изображеніе понятій и предметовъ.

Письмо словъ, письмо фонетическое начинается уже на слѣдующей, высшей ступени развитія письменности. Для этого надо, чтобы рисунокъ уже потерялъ свое первоначальное назначеніе — изображать самый предметъ, а изображалъ бы только звуки, только устное разговорное слово.

О переходѣ образнаго письма къ фонетическому даетъ понятіе тотъ способъ, какимъ мексиканцы написали латинскія слова Pater noster. Они нарисовали рядомъ знамя (по-мексикански — pan), камень (te), плодъ кактуса (notsch) и опять камень (te). Въ результатѣ получилось созвучіе, возможно близкое для мексиканцевъ къ латинскому Pater noster. Этотъ способъ въ наше время служитъ только для забавы; имъ пользуются въ иллюстрированныхъ журналахъ для составленія ребусовъ. Чѣмъ въ самомъ дѣлѣ по существу отличается отъ вышеприведеннаго примѣра хотя бы такой ребусъ: изображаются конь, чай, тесьма и розы, а мы читаемъ: «кон-чайтесь морозы». Здѣсь тоже забывается реальное значеніе рисунка и помнятся только слова, какъ звуки. Это тоже переходъ отъ образнаго письма, отъ рисованія предметовъ къ письму словъ, къ письму звуковъ, къ письму фонетическому. Съ такимъ переходомъ мы встрѣчаемся и въ исторіи письменности. Такъ, напримѣръ, въ древне-египетскихъ письменахъ рисунокъ голубя означалъ сначала только самый изображаемый предметъ, безъ всякаго отношенія къ звукамъ, входившимъ въ составъ слова, названія голубя. Но позже этотъ же самый рисунокъ обозначаетъ уже не голубя, а только тѣ звуки (wr), какіе составляютъ названіе этой птицы, и этотъ рисунокъ входитъ, напримѣръ, въ составъ слова, переводимаго словомъ *пить*, только потому, что въ этомъ египетскомъ словѣ встрѣчаются тѣ же звуки «wr». И при чтеніи такой рукописи уже забываютъ, какой реальный предметъ обозначаетъ данный рисунокъ, но зато хорошо помнятъ слово, имъ обозначаемое, звуки, составляющіе это слово. Въ такомъ переходѣ отъ образнаго письма къ фонетическому не было ничего неестественнаго. Подобно тому, какъ и теперь ребенокъ, разсматривая картинки, непремѣнно назоветъ словами все, что обратитъ на себя его вниманіе, и древніе египтяне, читая образное письмо, всматриваясь въ рисунки, не могли не называть словами изображаемыхъ предметовъ. Такимъ образомъ какой-нибудь опредѣленный рисунокъ все тѣснѣе и тѣснѣе связывался съ извѣстнымъ словомъ, съ сочетаніемъ извѣстныхъ звуковъ, и когда почему-либо самый предметъ забывается, то рисунокъ начинаетъ служить видимымъ изображеніемъ не предмета, а сочетанія звуковъ.

Только что изложеннымъ моментомъ въ исторіи развитія письменности вполнѣ правильно воспользовались наши луч-

шіе педагоги, какъ доводомъ въ пользу того, что обученіе грамотѣ надо начинать не съ частей, а съ цѣлаго, не съ буквъ и звуковъ, а съ разложенія цѣлой фразы на отдѣльныя слова. Въ самомъ дѣлѣ, сущность только что изложеннаго открытія въ области письменности заключалась въ мысли, что всякую фразу можно разложить на слова, а всякое слово выразить особымъ знакомъ. И наиболѣе распространенныя методики первоначальнаго обученія грамотѣ съ полнымъ основаніемъ требуютъ, чтобы на такъ называемыхъ подготовительныхъ упражненіяхъ пріучали учениковъ дѣлить цѣлыя предложенія на отдѣльныя слова. Ученики такимъ образомъ приходятъ къ той самой мысли, какая составляла, быть-можетъ, самое величайшее изъ открытій на зарѣ письменности, — къ мысли, что всякая наша рѣчь можетъ быть раздѣлена на отдѣльныя слова. Но вполнѣ и безусловно присоединяясь къ этому требованію, мы не можемъ не указать на его однобокость.

Сторонники общераспространенныхъ подготовительныхъ упражненій какъ будто бы забываютъ, что эта мысль о дѣленіи рѣчи на слова въ головѣ изобрѣтателя встрѣтилась съ другою мыслью — о возможности каждое слово выразить особымъ видимымъ знакомъ. Они какъ будто бы забываютъ,—и объ этомъ мы подробнѣе скажемъ ниже,—что именно эта встрѣча двухъ идей въ одной и той же головѣ изобрѣтателя и составляетъ сущность открытія; они какъ будто бы забываютъ, что самое точное дѣленіе рѣчи на слова не играло бы ровно никакой роли въ дѣлѣ письменности, если бы не существовало возможности выразить каждое слово особымъ знакомъ. Только эта одна возможность найти для каждаго слова знакъ и придавала значеніе и смыслъ всей работѣ надъ разложеніемъ устной рѣчи на слова. Безъ видимыхъ письменныхъ знаковъ (рисунковъ, іероглифовъ) эта работа была бы совершенно безцѣльною, не имѣющею никакого отношенія ни къ чтенію, ни къ письму. Совершенно такою же безцѣльною, непонятною, а потому и скучною представляется подобная работа (разложить рѣчь на слова) и начинающему ученику, если у него нѣтъ идеи о возможности выразить отдѣльное слово отдѣльнымъ, понятнымъ для другихъ людей знакомъ. Какъ сдѣлать, чтобы на первомъ же урокѣ разложенія рѣчи на слова дать дѣтямъ мысль о возможности выразить отдѣльныя слова особыми знаками—это мы скажемъ ниже.

Человѣчество не остановилось, да и не могло остановиться, на только что названной ступени развитія письменности. Іероглифическое письмо, гдѣ для каждаго слова надо изобрѣтать свой особый знакъ, представляетъ громадный недостатокъ, обнаруживающійся прежде всего при обученіи чтенію. Если представить себѣ, сколько словъ можетъ быть въ языкѣ культурнаго народа, то намъ, избалованнымъ 35 знаками русскаго алфавита, можно прійти въ ужасъ при мысли, какое

87174
БИБЛИОТЕКА
Обл. Дом. Учителя

невѣроятно большое число письменныхъ знаковъ приходится заучивать людямъ, пользующимся іероглифическимъ письмомъ.

Въ китайскихъ лексиконахъ, напримѣръ, считается около 50.000 отдѣльныхъ іероглифовъ, отдѣльныхъ знаковъ. Сколько же времени долженъ былъ бы учиться китаецъ, если бы пожелалъ выучить ихъ всѣ и если бы даже изучалъ знаки съ тою же скоростью, съ какою наши дѣти изучаютъ современную азбуку. Легко сосчитать, что на это не хватило бы самой продолжительной человѣческой жизни, на это потребовалось бы гораздо больше сотни лѣтъ. Намъ недостаточно извѣстенъ способъ, какимъ китайскіе педагоги продѣлываютъ эту Геркулесову работу — заставить дѣтей запомнить тысячи знаковъ. Сколько извѣстно, китайскій учитель читаетъ одну строку до тѣхъ поръ, пока ученики, слѣдя за чтеніемъ учителя, указывая каждое отдѣльное слово пальцемъ, повторяя за учителемъ каждое слово, въ состояніи будутъ прочесть строку безъ помощи учителя. Потомъ ученики заучиваютъ ее наизусть, громогласно, такъ, что каждый выкрикиваетъ свой особый урокъ. Когда строка достаточно «вызубрена», ученики переходятъ къ другой строкѣ и такъ далѣе, до тѣхъ поръ, пока не будетъ выдолблена вся книга, пока не будутъ усвоены эти тысячи знаковъ. Но каковъ бы ни былъ этотъ способъ, какъ бы онъ ни сокращалъ время и ни экономизировалъ силы учащихся и учащихъ, уже одна колоссальная цифра знаковъ, какіе приходится заучивать ученикамъ, показываетъ, какой тормозъ для просвѣщенія представляетъ такая работа, отнимающая у ученика столько времени и силы отъ другихъ болѣе важныхъ занятій.

Мы видѣли выше, что одинъ и тотъ же слогъ можетъ входить въ составъ нѣсколькихъ тысячъ словъ, а стало-быть, всякая рѣчь можетъ быть разложена всего только на нѣсколько сотъ слоговъ, и когда слова были разложены на слоги, а для каждаго особаго слога былъ найденъ особый знакъ, то такое *слоговое,* или *силлабическое* письмо представляло уже значительныя выгоды по сравненію съ іероглифическими письменами. Этотъ видъ письма нашли у древнихъ обитателей Тигра и Евфрата. Тамъ письменные знаки обозначали не буквы, какъ теперь у насъ, не слова, какъ теперь у китайцевъ, а въ древности и у египтянъ, а слоги. И такихъ знаковъ насчитываютъ до 700, а общеупотребительныхъ значительно меньше. Простое сопоставленіе этой цифры съ пятьюдесятью тысячами іероглифовъ у китайцевъ показываетъ, насколько переходъ къ письму по складамъ облегчалъ изученіе грамоты.

Мы можемъ представить себѣ процессъ, съ помощью котораго человѣчество дошло до открытія силлабическаго письма. Самымъ важнымъ затрудненіемъ здѣсь было найти, что слова состоятъ изъ слоговъ, и обозначить каждый слогъ особымъ

знакомъ. Нѣчто подобное сдѣлали, какъ мы только что сказали, и мексиканцы, чтобы написать на своемъ языкѣ латинскую молитву Господню. Они тоже раздѣляли слова на слоги: Pa-ter nos-ter, и для каждаго слога нашли напоминающій его рисунокъ. Нѣчто подобное дѣлаютъ составители ребусовъ, когда разлагаютъ, напримѣръ, слово «кончай» на слоги и для каждаго слога находятъ особый рисунокъ: «конь», «чай», или когда разлагаютъ слово «лопнули» на части и для каждой части, не особенно заботясь объ орѳографіи, находятъ особые знаки: «лобъ», «нули».

Переходъ отъ знаковъ, выражающихъ цѣлое слово, къ знакамъ, выражающимъ слоги, склады, былъ тѣмъ естественнѣе, что односложное слово часто входило, какъ отдѣльный слогъ, въ составъ двухсложныхъ и многосложныхъ словъ, при чемъ помнились только звуки этого слова и забывалось его значеніе. Слово тогда становилось только частью другого слова, только простымъ слогомъ. И въ нашемъ языкѣ много односложныхъ словъ входитъ въ составъ другихъ словъ, какъ отдѣльные слоги; такъ, напримѣръ, слово «лотъ» становится простымъ слогомъ въ словѣ «молотъ»; слово «ротъ» становится простымъ словомъ въ словѣ «воротъ», при чемъ мы уже забываемъ значеніе словъ «ротъ» и «лотъ», а помнимъ только ихъ звуковой составъ. Подобно тому и у обитателей древней Вавилоніи, пользовавшихся силлабическимъ письмомъ, знаки односложныхъ словъ превращались въ знаки слоговъ. Такъ, напримѣръ, знакъ, изображающій, по-нашему, солнце, читался, какъ «удъ», потому что этотъ знакъ обозначалъ день, а день на этомъ древнемъ языкѣ назывался «удъ». Точно такъ же и въ древнемъ Египтѣ рисунокъ голубя иногда употреблялся въ смыслѣ цѣлаго слова «wr», значившаго «голубь», а когда этотъ рисунокъ входилъ въ составъ другого многосложнаго слова, то его первоначальное значеніе забывалось и помнился только звуковой составъ, и тогда цѣлое слово «wr» становилось простымъ слогомъ другого слова.

Отсюда видно, что для письменнаго обозначенія слоговъ нерѣдко пользовались уже готовыми знаками цѣлыхъ словъ, лишь придавая имъ значеніе отдѣльнаго слога, значеніе части другого, многосложнаго слова.

Историческими фактами, доказывающими, что въ дѣлѣ развитія письменности сыгралъ и необходимую и полезную роль переходъ отъ письма цѣлыхъ словъ къ письму отдѣльныхъ слоговъ, давно уже воспользовалась методика грамоты, чтобы доказать необходимость и пользу перехода отъ словъ къ слогамъ, а не наоборотъ. Не говоря уже о заграничныхъ работахъ по этому вопросу, укажемъ на Золотова, который болѣе полусотни лѣтъ тому назадъ писалъ:

«Обученіе чтенію обыкновенно начинаютъ съ азбуки, отъ буквъ переходятъ къ складамъ, отъ складовъ—къ словамъ; но гораздо правильнѣе и успѣшнѣе, въ чемъ опытъ удосто-

вѣрилъ каждаго, начинать совершенно обратно, т.-е. прямо со словъ, съ цѣлаго, потомъ переходить постепенно къ разложенію словъ на слоги и, наконецъ, слоговъ на буквы. Такой способъ соотвѣтствуетъ и самому ходу изобрѣтенія письменъ: первымъ средствомъ къ выраженію мыслей были іероглифическія письмена, состоявшія изъ знаковъ для цѣлаго слова; за этими письменами слѣдовала силлабическая азбука, состоявшая изъ знаковъ, изображавшихъ каждый складъ слова отдѣльно; наконецъ, когда умъ человѣческій, разложивъ всѣ звуки голоса на простѣйшія начала, нашелъ, что они состоятъ изъ немногихъ гласныхъ и нѣсколькихъ согласныхъ, тогда были изобрѣтены знаки, называемые буквами».

Мы не совсѣмъ согласны съ пріемами Золотова, но у него было одно огромное преимущество предъ группою педагоговъ, отстаивающихъ такъ называемыя подготовительныя звуковыя упражненія. Золотовъ правильно полагалъ, что недостаточно только дать ученикамъ идею о возможности разложить всѣ слова на слоги, но необходимо вмѣстѣ съ тѣмъ дать имъ еще другую идею о томъ, что слогъ можетъ быть выраженъ въ письмѣ какимъ-нибудь знакомъ. И это необходимо сдѣлать не только потому, что такъ было въ исторіи письменности (это лишь косвенный доводъ), но, главнымъ образомъ, потому, что раздѣленіе словъ на слоги само по себѣ не можетъ служить для дѣтей цѣлью, не можетъ возбуждать въ нихъ непосредственнаго интереса. Чтобы дѣти поняли цѣль этихъ упражненій, они должны представлять себѣ, хотя бы на одномъ или на двухъ примѣрахъ, какъ можно выразить видимыми знаками отдѣльные слоги.

Но разложеніе словъ на слоги у каждаго учителя играетъ роль только переходной ступени. Точно такую же переходную роль играло силлабическое письмо и въ исторіи письменности.

Египтяне не остановились на выраженіи цѣлыхъ понятій рисунками, какъ это случилось въ Китаѣ, и даже на изображеніи знаками цѣлыхъ слоговъ, какъ это было въ долинѣ Тигра ч Евфрата. Имъ удалось открыть принципъ, положенный въ основу нынѣшнихъ алфавитовъ. Имъ удалось разложить слова и самые слоги на недѣлимые звуки и найти видимые знаки для звуковъ, найти буквы.

И это было величайшимъ открытіемъ въ этой области, сократившимъ почти до минимума трудъ при изученіи письма и чтенія. Въ самомъ дѣлѣ, вмѣсто 50.000 знаковъ-іероглифовъ и вмѣсто 700 знаковъ силлабуса, послѣ открытія алфавита приходится изучать только около 30—40 буквъ. Геркулесова работа ученыхъ съ этихъ поръ стала доступна малому ребенку. Получилась огромная экономія силъ. Свободныя силы можно было тратить на движеніе науки впередъ и вотъ одна изъ причинъ, почему народы, принявшіе алфавитъ, опередили китайцевъ. Это открытіе, по мнѣнію нѣкоторыхъ археологовъ, сдѣлано въ ту эпоху, когда въ области промышлен-

ности было открыто стекло и желѣзо, что произвело коренное преобразованіе всего людского хозяйства, а въ области торговли—монета, кореннымъ образомъ измѣнившая условія обмѣна. Но и на ряду съ этими великими открытіями алфавитъ все же составляетъ славу и гордость эпохи.

Но въ этомъ открытіи, какъ это часто бывало въ исторіи, плодами своихъ трудовъ воспользовались не тѣ, кому мы обязаны изобрѣтеніемъ, а другіе. Открывъ самый принципъ алфавита, египтяне не воспользовались всѣми его практическими выгодами. Въ египетскихъ іероглифахъ на ряду со знаками, выражающими отдѣльные, недѣлимые звуки и соотвѣтствующими нашей буквѣ, попрежнему встрѣчались и знаки, выражающіе цѣлыя понятія, и знаки, имѣющіе значеніе отдѣльныхъ слоговъ.

Первый народъ, воспользовавшійся выгодами буквеннаго письма, былъ, насколько извѣстно, финикіяне; но у нихъ буквы по преимуществу обозначали слоги, а не звуки. Только тогда, какъ алфавитъ перешелъ къ грекамъ, а затѣмъ къ римлянамъ, эти великіе народы воспользовались всѣми выгодами алфавита. Они взяли у предшественниковъ только то, что было лучшаго въ ихъ письмѣ, но отбросили все, что было лишняго и носило характеръ пережитковъ; тѣмъ не менѣе, самая трудная работа была сдѣлана египтянами. Очевидно, главная трудность заключалась не въ практическомъ примѣненіи алфавита, а въ томъ, чтобы открыть самый принципъ азбуки,—въ томъ, чтобы разложить слова и слоги на недѣлимые звуки и выразить послѣдніе буквами. Легко было изобрѣтателю іероглифическаго письма раздѣлить рѣчь на слова, потому что между словами такъ ясно слышны паузы; легко было изобрѣтателю силлабическаго письма раздѣлить слова на слоги, потому что въ произношеніи переходъ отъ слога къ слогу замѣчается легко; по той же причинѣ нетрудно было выдѣлить и гласные звуки, но звуковое выдѣленіе согласныхъ и особенно моментальныхъ согласныхъ предполагало въ изобрѣтателѣ алфавита такой тонкій анализъ, который могъ быть произведенъ только въ средѣ высококультурнаго народа. Это было уже послѣднее въ этомъ направленіи открытіе — дальше уже некуда итти: звуки, выражаемые буквами, уже не могутъ быть разложены на части, если не считать сложныхъ звуковъ.

Этому послѣднему моменту въ исторіи письменности соотвѣтствуетъ особая, третья, ступень при обученіи грамотѣ, а именно—разложеніе учениками слова на недѣлимые звуки и обозначеніе этихъ звуковъ соотвѣтствующими буквами.

Такимъ образомъ, ученики послѣдовательно, если только обученіе ведется раціонально, проходятъ всѣ существенные моменты развитія письменности. Ученикъ долженъ сдѣлать, при наведеніи учителя, тѣ же самыя открытія, какія человѣчество сдѣлало тысячелѣтія назадъ; выдѣлить слово изъ

фразы, раздѣлить слово на слоги и звуки и дать каждому звуку соотвѣтствующее изображеніе. Ниже мы подробно разсмотримъ существенно важный вопросъ о томъ, должны ли звуковыя упражненія быть подготовительными и, продолжаясь въ теченіе нѣсколькихъ недѣль, предшествовать ознакомленію съ буквами, какъ это дѣлается въ огромномъ большинствѣ школъ, или оба эти упражненія, и со звуками и съ буквами, должны и въ школѣ быть связаны другъ съ другомъ, какъ они были неразрывно связаны въ исторіи письменности, какъ ихъ связываетъ другъ съ другомъ нашъ умъ.

ГЛАВА III.

Когда люди, начавъ съ изображенія цѣлыхъ словъ, перейдя затѣмъ къ изображенію слоговъ, завершили дѣло письменности изображеніемъ звуковъ, то главная работа изобрѣтателей кончилась; началась работа педагоговъ.

Мы коснемся вскользь исторіи пріемовъ обученія грамотѣ, потому что, «чтобы знать, куда итти, надо знать, откуда мы пришли», какъ говоритъ одинъ историкъ. Для нашихъ цѣлей, впрочемъ, достаточно, если мы сдѣлаемъ краткій обзоръ только самыхъ главныхъ методовъ въ ихъ послѣдовательной смѣнѣ. Этотъ обзоръ покажетъ намъ, что въ каждомъ методѣ есть свои достоинства и свои недостатки, и потому всякое движеніе впередъ предполагаетъ не простое уничтоженіе предыдущаго (полное уничтоженіе чего бы то ни было невозможно), а лишь усовершенствованіе. Намъ надо сохранить то, что было хорошаго въ прошломъ, отбросить всѣ недостатки, разъ они замѣчены нами, и добавить то новое и хорошее, чего недоставало старымъ методамъ. Поэтому мы не хотимъ смотрѣть на защитниковъ другихъ системъ и пріемовъ, какъ на своихъ враговъ, а хотимъ видѣть въ нихъ своихъ друзей и помощниковъ. Конечно, мы будемъ опровергать ихъ заблужденія—это необходимо для того, чтобы помѣшать распространенію ошибочныхъ и вредныхъ мнѣній.

Намъ кажется даже, что, указывая ошибки того или другого метода, мы работаемъ на пользу его самого, потому что, когда методъ будетъ очищенъ отъ ошибокъ, онъ станетъ болѣе жизнеспособнымъ. Но, нападая на вредныя ошибки, мы тѣмъ ярче будемъ отмѣчать наиболѣе крупныя заслуги и нашихъ предшественниковъ и современниковъ. Мы будемъ пользоваться ихъ полезными открытіями. Мы вспоминаемъ слова Платона: «Когда мнѣ предлагаютъ выбрать какую-либо изъ двухъ вещей, я поступаю, какъ дѣти, и беру обѣ». Но мы будемъ брать только одно хорошее. Мы будемъ руководиться правиломъ: «Все испытывайте, хорошее держите». Мы хотѣли

бы взять всѣ лучшіе пріемы и всѣ лучшія связи между ними, хотѣли бы дополнить ихъ тѣмъ, чего въ нихъ недостаетъ, согласовать разрозненные методы, поставить каждый на своемъ мѣстѣ и привести все въ стройную систему. Конечно, это только нашъ идеалъ, и было бы самомнѣніемъ думать, что мы его достигнемъ; но, быть-можетъ, мы сколько-нибудь приблизимся къ нему.

Одна изъ самыхъ печальныхъ и чаще всего повторявшихся въ исторіи педагогики ошибокъ состояла въ томъ, что педагоги въ своихъ пріемахъ обученія шли совсѣмъ не тѣмъ путемъ, какимъ шелъ первый изобрѣтатель. Обыкновенно педагоги начинали съ того, чѣмъ оканчивалъ изобрѣтатель. Они начинали не съ основанія, а съ вершины. Преподаваніе геометріи, напримѣръ, они начинали съ Эвклида, хотя Эвклидъ былъ вѣнцомъ древней геометріи, ея послѣднимъ словомъ. Чтобы подняться до Эвклида, геометрія должна была начать съ наблюденія и индукціи, а не съ дедукціи, съ чего началъ Эвклидъ и съ чего теперь еще часто начинаютъ изученіе геометріи въ средней школѣ. Та же участь постигла и методику грамоты. И въ этой области педагоги начинали обыкновенно съ вершины, съ алфавита. Послѣднее изобрѣтеніе было уже сдѣлано: азбука была открыта, и потому педагогамъ казалось, что ученику не зачѣмъ проходить тотъ путь, какимъ шелъ изобрѣтатель; къ тому же и путь этотъ былъ забытъ самымъ основательнымъ образомъ. Буквы были для педагоговъ данными извѣстными, и педагоги думали, что оставалось только познакомить дѣтей съ буквами, показать, какъ изъ буквъ составлялись слоги и цѣлыя слова.

Отсюда—всѣ виды буквослагательнаго способа. Старинный видъ этого способа у насъ, въ Россіи, состоялъ въ томъ, что начинали заучиваніемъ названій буквъ: *азъ, буки, вѣди*, затѣмъ переходили къ складамъ, при чемъ, встрѣчались, напримѣръ, такіе склады: *слово—твердо—рцы—азъ—стра*, что въ переводѣ по-русски могло бы быть понято и такъ: «скажи: «слово», «твердо», «рцы», «азъ»—и будетъ «стра». Послѣ заучиванія складовъ переходили къ складыванію словъ. Съ распространеніемъ у насъ гражданской печати названія буквъ были упрощены и вошелъ въ употребленіе «абевеговый» способъ, буквы назывались не азъ, буки, вѣди, а *а, бе, ве*... И эти пріемы были перенесены къ намъ отъ другихъ народовъ, раньше насъ усвоившихъ письменность и разработавшихъ методы обученія. Какъ ни страненъ теперь для насъ этотъ методъ, наши дѣды получили его въ формѣ, уже достаточно усовершенствованной. И на это усовершенствованіе ушли цѣлые вѣка; напримѣръ, у римлянъ сначала заучивали названіе и порядокъ буквъ, а потомъ уже изображеніе и значеніе ихъ. Квинтиліанъ возсталъ противъ этого. «Если ребенку,—говорилъ онъ,—знающему названія и послѣдовательность буквъ, вновь предлагаютъ буквы азбуки и по порядку, то онъ,

правда, безъ труда называетъ каждую букву; но это лишь оттого, что онъ уже знаетъ, какая буква слѣдуетъ за другою, и поэтому учителя вынуждены бываютъ приступать къ особымъ упражненіямъ для того, чтобы ознакомить ученика съ буквами въ разбивку. Дѣти должны заниматься съ буквами такъ же, какъ съ людьми,—одновременно запоминая и ихъ форму и ихъ названіе». Къ сожалѣнію, методъ Квинтиліана былъ самымъ основательнымъ образомъ забытъ въ средніе вѣка. «Всякій, садившійся въ средніе вѣка за науку ребенокъ, по словамъ Сперанскаго [1]), долженъ былъ прежде всего выучить наизусть по-латыни—на языкѣ, котораго ученикъ не понималъ, «Отче нашъ», молитву Богородицѣ, Символъ вѣры и всѣ полтораста псалмовъ; выучить съ голоса, какъ наши маленькія, не умѣющія читать дѣти выучиваютъ съ голоса молитвы. Это давало ему возможность, съ одной стороны, немедленно принимать участіе въ богослуженіи, а съ другой—служило необходимымъ введеніемъ въ искусство латинскаго чтенія. Это было чѣмъ-то въ родѣ возвращенія къ китайскому способу обученія чтенію безъ буквъ, слоговъ и звуковъ, но возвращенія неумѣлаго, безсмысленнаго, изуродованнаго. Только покончивъ съ псалмами, мальчикъ садился за азбуку. Учитель сначала давалъ ему въ руки дощечку, на которой были написаны по порядку буквы алфавита и нѣкоторые склады, а затѣмъ переводилъ его на уставную псалтирь. Понятно, что переходъ отъ этого средневѣкового обученія къ той формѣ буквослагательнаго метода, какая была знакома нашимъ дѣдамъ и прадѣдамъ, принесъ съ собою значительныя облегченія для учащихся». Не перечисляя дальнѣйшихъ второстепенныхъ усовершенствованій этого способа, укажемъ только на самое существенное открытіе въ методикѣ грамоты.

Если самымъ геніальнымъ открытіемъ въ глубокой древности было изобрѣтеніе алфавита, то самымъ замѣчательнымъ открытіемъ послѣдняго времени въ области методики былъ методъ, названный его изобрѣтателемъ основнымъ закономъ чтенія. «Читать,—по его словамъ,—значитъ послѣдовательно произносить звуки въ томъ самомъ порядкѣ, въ какомъ они написаны безъ такъ называемыхъ складовъ». Если, какъ мы видѣли выше, этотъ законъ совершенно невѣренъ для хорошо грамотнаго человѣка, зато онъ вѣренъ для перваго момента изученія грамоты, и потому это открытіе сыграло видную роль въ исторіи методики грамоты. Это открытіе положило начало звуковому способу обученія чтенію. Эта мысль о сочетаніи не названій буквъ, а чистыхъ звуковъ при чтеніи, впервые, насколько извѣстно, была высказана современникомъ Лютера, Икельзамеромъ; а въ концѣ XVIII вѣка эта мысль была уже подробно развита Шиндлеромъ. «Стоитъ вникнуть въ процессъ чтенія,—писалъ онъ,—и мы убѣдимся, что чтеніе въ сущности состо-

[1]) Изъ исторіи народной школы въ средніе вѣка.

нить ни въ чемъ иномъ, какъ въ умѣньи *быстро и безъ перерыва* произносить буквы каждаго слова въ томъ самомъ порядкѣ, въ какомъ онѣ слѣдуютъ другъ за другомъ... Но если я желаю, чтобы ученикъ произносилъ буквы каждаго слова безъ перерыва, какъ принято при чтеніи, то я долженъ научить его произношенію согласныхъ буквъ безъ помощи гласнаго звука».

Далѣе, онъ находитъ, что 11 согласныхъ (б, с, ф, ж, л, м, н, р, ц, ч, х) очень легко произносятся и безъ гласнаго звука; но коль скоро ученикъ научился читать столько словъ, сколько ихъ можно составить изъ названныхъ согласныхъ вмѣстѣ съ гласными, то прочесть остальныя слова уже не составитъ большой трудности. Очевидно, это было началомъ *звукового метода*. Его сторонники очень много поработали надъ тѣмъ, чтобы выяснить такъ называемое нынѣ сліяніе звуковъ. Они предостерегали учителей отъ смѣшенія звука съ буквою и съ ея названіемъ; буквы, какъ видимые знаки членораздѣльныхъ звуковъ, они сравнивали съ нотами, нашу рѣчь, состоящую изъ звуковъ,—съ музыкою, а нашъ ротъ—съ музыкальнымъ инструментомъ. Если мы возьмемъ на этомъ нашемъ инструментѣ слитно и нераздѣльно три ноты: о—с—а, выйдетъ цѣлое слово *оса*. Они настаивали на чистомъ произношеніи каждаго звука безъ примѣси постороннихъ звуковъ. Они указывали способы, облегчающіе это сліяніе. Они совѣтовали, напримѣръ, чтобы учитель, показывая согласную букву, закрывалъ гласную, а первую велѣлъ бы дѣтямъ тянуть до тѣхъ поръ, пока не откроетъ другой буквы, послѣ чего ученики легко сольютъ оба звука.

Таковъ былъ конечный результатъ работъ педагоговъ, исходившихъ въ обученіи изъ алфавита. Прежде это были сторонники буквосложенія, позже они дошли до звукосліянія; но и раньше и позже они одинаково держались только синтеза, назывался ли онъ складами и сложеніемъ буквъ или сочетаніемъ и сліяніемъ звуковъ; они всегда начинали дѣло грамоты съ частей и элементовъ, съ буквъ или звуковъ, и строили изъ нихъ цѣлое—слова и рѣчь.

И ихъ работа не пропала даромъ; ея результаты входятъ въ современные способы обученія грамотѣ, безъ нихъ мы и до сихъ поръ не знали бы, что значитъ чистое произношеніе согласныхъ звуковъ и какъ устранить при обученіи грамотѣ безсмысленное заучиваніе складовъ.

Самые недостатки этого метода содѣйствовали наилучшему разрѣшенію той частной методической задачи, какую взяли на себя его сторонники. Они ограничивали свою задачу лишь синтезомъ, лишь сложеніемъ или сліяніемъ звуковъ и, специализировавшись на этомъ одномъ, разрабатывали этотъ моментъ обученія съ особымъ стараніемъ и успѣхомъ.

Но достоинства метода, какъ бы крупны они ни были, не должны скрывать отъ насъ его недостатковъ. А недостатокъ

названнаго метода заключается въ его неполнотѣ, въ томъ, что здѣсь разработаны не всѣ моменты обученія, а только одинъ; въ томъ, что сторонники этого метода не обращали никакого вниманія на разложеніе словъ на слоги и звуки; въ томъ, наконецъ, что звуки давались дѣтямъ, какъ что-то хорошо имъ извѣстное, а между тѣмъ понятіе о звукѣ, какъ части слова, можетъ явиться у ученика лишь послѣ разложенія рѣчи на звуки,—однимъ словомъ, въ томъ, что обученіе начиналось съ звуковъ и буквъ, т.-е. съ такихъ отвлеченныхъ и трудныхъ понятій, до которыхъ и до сихъ поръ еще не доросли нѣкоторыя старыя націи, какъ, напримѣръ, китайцы.

Естественно поэтому, что методика грамоты не могла остановиться на одномъ синтезѣ, звукосложеніи, и слѣдующимъ шагомъ былъ *анализъ, разложеніе словъ на звуки*. Замѣчательно, что мысль о разложеніи словъ на звуки впервые появилась въ той же головѣ современника Лютера, Икельзамера, которому приписываютъ и изобрѣтеніе синтетическаго метода. Черезъ нѣсколько лѣтъ послѣ перваго открытія онъ уже пишетъ объ анализѣ, о разложеніи словъ, онъ совѣтуетъ, чтобы ученики вслушивались въ произношеніе слова, подмѣчали въ словѣ перемѣнныя части и разлагали слово на эти части. Сколько въ словѣ окажется перемѣнныхъ частей или звуковъ, столько же должно въ немъ заключаться и буквъ. И кто умѣетъ раздѣлить такимъ образомъ каждое слово на звуки, тотъ, по словамъ Икельзамера, уже умѣетъ читать.

Но это послѣднее открытіе на 250 лѣтъ опередило развитіе педагогіи. Оно не привилось. Очевидно, оно было не по росту и не по силамъ учителямъ того времени. Только въ концѣ XVIII вѣка снова и, къ сожалѣнію, такъ же безуспѣшно начинаютъ раздаваться голоса въ пользу разложенія словъ на звуки. Замѣчательно, что и на этотъ разъ, какъ всегда, открытіе принадлежало людямъ, прислушивавшимся къ интересамъ дѣтей, къ ихъ психикѣ, къ ихъ вкусамъ и стремленіямъ.

Такъ, напримѣръ, одинъ французъ въ послѣдней четверти XVIII вѣка писалъ про современную ему систему обученія грамотѣ: «Дѣти должны затвердить множество буквъ, складовъ и звуковъ, въ которыхъ ничего не понимаютъ, такъ какъ въ этихъ элементахъ не содержится никакой идеи, которая могла бы ихъ привлечь и заинтересовать. Когда вы желаете познакомить ребенка съ какимъ-нибудь предметомъ, напримѣръ, съ кафтаномъ, приходитъ ли вамъ когда-либо на мысль показать ему отдѣльно сначала обшлага, потомъ рукава, затѣмъ полы, карманы, пуговицы и т. д.?—спрашиваетъ онъ читателя.—Конечно, нѣтъ; напротивъ, вы покажете ему весь предметъ цѣликомъ и скажете: вотъ это кафтанъ. Почему же не поступать такъ же при обученіи ихъ чтенію? Удалите отъ нихъ всѣ азбуки и книги для чтенія и занимайте ихъ цѣлыми, доступными ихъ пониманію словами, ко-

торыя они запомнятъ гораздо легче и съ бо̀льшимъ удовольствіемъ, чѣмъ всѣ печатныя буквы и склады».

Въ то же самое время и такъ же безуспѣшно ту же мысль проводилъ и нѣмецъ Гедике. Онъ точно такъ же во имя интереса обученія и во имя осмысленности его требовалъ, чтобы обученіе грамотѣ начиналось не съ буквъ, а съ цѣлыхъ словъ.

Послѣ этого ряда совершенно безуспѣшныхъ попытокъ ввести въ употребленіе аналитическій методъ обученія грамотѣ, вдругъ и совершенно неожиданно въ началѣ XIX вѣка аналитическій методъ получаетъ самую широкую извѣстность и распространеніе, благодаря Іосифу Жакото. Авторъ точно такъ же основывается на природѣ ученика. «Что естественнѣе,—спрашиваетъ онъ:—знакомить ли дѣтей сперва съ нотами, а потомъ съ тонами и, наконецъ, съ мелодіями, или наоборотъ? Покажете ли вы ребенку сначала порознь всѣ матеріалы, изъ которыхъ построенъ домъ, или же вы поступите наоборотъ: сначала покажете самый домъ, и только затѣмъ уже части, изъ которыхъ онъ состоитъ?» И Жакото совѣтуетъ начинать съ цѣлаго предложенія и отсюда уже выдѣлять и отдѣльныя слова, и слоги, и буквы, и соотвѣтствующіе имъ звуки.

Нѣмецкіе послѣдователи Жакото переработали его способъ обученія грамотѣ въ такъ называемый *методъ нормальныхъ словъ*, пользующійся и до сихъ поръ значительнымъ распространеніемъ. Урокъ по этому способу начинается съ бесѣды о предметѣ, изображаемомъ въ букварѣ или на классной доскѣ; далѣе идетъ произношеніе и разложеніе названія этого предмета (это и есть нормальное слово); потомъ письмо нормальнаго слова на доскѣ и разложеніе его на буквы и т. д. Левъ Толстой остроумно и зло осмѣялъ этотъ способъ въ своей статьѣ «О методахъ обученія грамотѣ». Описывая то, что онъ видѣлъ въ нѣсколькихъ школахъ, Толстой разсказываетъ, какъ учитель, показывая дѣтямъ на рисункѣ рыбу, мучитъ дѣтей, добиваясь отъ нихъ отвѣта, что это не рыба, а книга, въ которой помѣщена картинка—изображеніе рыбы. И, какъ будто бы въ такомъ разсужденіи мало схоластики, нѣкоторые учителя требовали, чтобы дѣти сначала сказали, что это изображеніе не рыбы, а вещи, но что эта вещь есть рыба. Затѣмъ, по словамъ Толстого, шли разсужденія о томъ, изъ какихъ частей состоитъ рыба; и когда дѣти благополучно добирались до отвѣта, что рыба состоитъ изъ трехъ частей (изъ головы, туловища и хвоста), учитель показывалъ дѣтямъ слово Fisch (рыба) и говорилъ: «Вотъ рыба, составленная изъ буквъ, а вотъ рыба нарисованная». Онъ тотчасъ же прибавлялъ, что «рыба, составленная изъ буквъ», тоже состоитъ изъ трехъ частей: *ффф... iii... шшш*. Что *ф*—это голова, *i*—это тѣло, а *ш*—это хвостъ.

Можно допустить, что въ описаніи Толстого слишкомъ сгущены краски, можно утверждать, что все смѣшное и глу-

пос здѣсь принадлежитъ исполнителямъ, а не самому методу, но нельзя не признать, что способъ нормальныхъ словъ грѣшитъ нѣкоторою искусственностью. Если вѣрно, что наилучшій путь къ изученію какого бы то ни было предмета—тотъ самый, какимъ дошелъ до него первый изобрѣтатель, то искусственность способа нормальныхъ словъ бросается въ глаза съ перваго взгляда. По этому способу ученику напередъ дается слово, написанное буквами, тогда какъ задача изобрѣтателя алфавита именно и состояла въ томъ, чтобы написать слово буквами.

Не менѣе искусственно это расположеніе наглядныхъ бесѣдъ не въ той системѣ, какая требовалась бы самимъ принципомъ наглядnаго обученія, а въ той послѣдовательности, какая опредѣляется звуковымъ составомъ нормальныхъ словъ. Почему нѣмецкіе авторы букварей начинаютъ свои наглядныя бесѣды то съ *рыбы*, то съ *шляпы*, *филина* или *осла?* Почему русскіе авторы начинаютъ предметные уроки то съ *рамы*, то съ *ивы*, то съ *шила*, то съ *уса* (не *усовъ*, а именно съ *уса*), то съ *осей*, то съ *осы* и т. д.? Очевидно, совсѣмъ не потому, что ознакомленіе дѣтей съ внѣшнимъ міромъ необходимо начинать съ *шила* или съ *уса*, а только потому, что, по мнѣнію составителей букварей, названія этихъ предметовъ—нормальныя слова—легче разложить на звуки и написать буквами. Кромѣ того, методъ этотъ по своей сложности требуетъ и отъ учителей и отъ учениковъ много лишнихъ усилій и ни для чего не нужныхъ упражненій; а непроизводительная трата времени и силъ составляетъ большой грѣхъ въ народной школѣ при ея до отчаянія краткомъ курсѣ ученія.

При всемъ томъ методъ нормальныхъ словъ былъ прогрессивнымъ явленіемъ въ исторіи методики, потому что онъ требовалъ разложенія словъ на звуки и шелъ на смѣну схоластическимъ методамъ, не признававшимъ разложенія словъ на звуки.

Заслуга, оказанная дѣлу обученія грамотѣ изобрѣтателями аналитическаго метода обученія, громадна. Мы видѣли выше, что въ исторіи письменности люди начали съ выдѣленія слова изъ фразы, затѣмъ перешли къ разложенію слова на слоги (силлабическое письмо) и, наконецъ, додумались до разложенія словъ и слоговъ на недѣлимые звуки. И мы понимаемъ, что это естественный, логическій и вмѣстѣ съ тѣмъ оправдываемый исторіею путь. Но оправданный исторіею, онъ въ то же время провозглашается и лучшими европейскими педагогами: онъ согласуется съ психологіей ребенка. Ребенокъ при этомъ методѣ начинаетъ изученіе съ разложенія знакомыхъ и понятныхъ ему фразъ и словъ, и когда онъ доходитъ до звуковъ и буквъ, и то и другое уже не кажется ему чѣмъ-то въ родѣ абракадабры. Онъ уже понимаетъ «что къ чему», понимаетъ значеніе буквъ и звуковъ, онъ смотритъ на звуки,

какъ на части понятныхъ, знакомыхъ ему словъ, онъ понимаетъ и значеніе упражненій, которыя заставляютъ его продѣлывать, а ясно понимая цѣль упражненій, онъ не можетъ не интересоваться ими, потому что онъ, такимъ образомъ, сознательно учится читать и писать.

Казалось бы, отъ этого открытія естественный переходъ былъ бы къ аналитико-синтетическому методу, гдѣ анализъ соединенъ съ синтезомъ, гдѣ разложеніе словъ на звуки сопровождается обратнымъ процессомъ — сліяніемъ звуковъ въ цѣлое слово, гдѣ выгоды того и другого пріема соединены вмѣстѣ, гдѣ новое открытіе поставлено не на мѣстѣ прежнихъ открытій, а рядомъ съ ними и въ дополненіе къ нимъ. Но чтобы проложить пути новому пріему, его защитники въ борьбѣ съ своими противниками, какъ это часто бываетъ, отрицали не только ошибки синтетиковъ, но не хотѣли знать и того, что было дѣйствительно цѣннаго въ старомъ методѣ: они не хотѣли знать никакихъ пріемовъ звукосочетанія. Впрочемъ, здѣсь мы выходимъ изъ области исторіи и вступаемъ въ область современнаго. И теперь еще идетъ борьба между различными методами обученія грамотѣ. Въ наше время мы нерѣдко встрѣчаемся съ полнымъ отрицаніемъ пріемовъ синтеза. И теперь вы часто услышите, будто одного разложенія совершенно достаточно для учащихся, а сліяніе разложеннаго они сдѣлаютъ и сами, безъ всякихъ усилій. Впрочемъ, и это стремленіе избѣжать, во что бы то ни стало и несмотря ни на что, пріемовъ звукосліянія имѣло нѣкоторыя хорошія послѣдствія. Въ погонѣ за устраненіемъ этихъ пріемовъ нѣкоторые составители букварей внесли въ это дѣло много оригинальнаго. Таковъ, напримѣръ, составитель азбуки, изданной впервые въ 1876 г. Ф. Павленковымъ. Особенность азбуки заключалась въ томъ, что авторъ, посредствомъ извѣстнаго подбора картинокъ и подписанныхъ подъ ними названій, надѣялся дать возможность самоучкѣ самостоятельно научиться грамотѣ, если кто-нибудь ознакомитъ начинающаго ученика со всѣми гласными буквами и съ нѣсколькими согласными. Авторъ полагалъ, что если подъ рисункомъ *осы* подписано это самое слово и если дѣти знаютъ уже буквы *о* и *а*, то они сообразятъ, что неизвѣстная имъ въ этомъ словѣ буква означаетъ звукъ *с*. Но практика доказала, что эта азбука не можетъ служить самоучителемъ для ученика среднихъ способностей. Тѣмъ не менѣе, пріемомъ автора съ нѣкоторыми видоизмѣненіями можно съ успѣхомъ пользоваться при изученіи каждой новой буквы, чередуя этотъ пріемъ для разнообразія съ другими пріемами.

Положимъ, вы хотите познакомить дѣтей съ печатною буквою *н*. Вы ставите на планкѣ буквы: [ ] [о] [с] [ъ] , при чемъ первая буква *н* перевернута, такъ сказать, наизнанку, и ея форму пока еще не видятъ ученики. Вы произносите слово *носъ*, и ученики сейчасъ же догадываются, что не-

извѣстная буква должна обозначать звукъ *н*. Теперь вы ставите эту букву, какъ надо, сравниваете ея форму съ *п* и *и*, а ея звукъ съ *м*, усиленно подчеркивая разницу, и продолжаете урокъ. Какъ лучше и проще достигнуть того, чтобы дѣти сами могли узнать значеніе непройденныхъ еще буквъ,— объ этомъ мы скажемъ впослѣдствіи, говоря о нашемъ «Русскомъ Букварѣ».

Въ той же азбукѣ Павленкова были помѣщены еще картинки для самостоятельныхъ письменныхъ упражненій учениковъ. Но практика очень скоро обнаружила существенный недостатокъ этихъ упражненій, заключающійся въ томъ, что дѣти, выписывая названія изображаемыхъ на картинкахъ предметовъ, дѣлали массу ошибокъ, до неузнаваемости искажали слова и пріобрѣтали навыки къ безграмотному письму.

Между тѣмъ картинками можно, дѣйствительно, съ успѣхомъ пользоваться для самостоятельныхъ письменныхъ упражненій, не пріучая дѣтей къ безграмотному письму, какъ мы объ этомъ пишемъ ниже, излагая основанія, на которыхъ построенъ нашъ «Букварь».

ГЛАВА IV.

Въ своемъ послѣднемъ, современномъ намъ фазисѣ развитія, оба метода—и аналитическій и синтетическій —объединяются въ одномъ *аналитико-синтетическомъ методѣ*. Въ наше время все шире и шире распространяется мысль о томъ, что и разложеніе, и сліяніе, и анализъ, и синтезъ должны итти рука объ руку, другъ другу помогать, другъ друга поддерживать.

Анализъ словъ на звуки по преимуществу характеризуетъ упражненія въ письмѣ, хотя онъ играетъ роль и въ чтеніи; синтезъ звуковъ въ цѣлое слово по преимуществу характеризуетъ чтеніе, хотя онъ играетъ роль и въ письмѣ. Поэтому письмо, какъ только къ нему приступили, идетъ вмѣстѣ съ чтеніемъ. И эта аналогія совершенно понятна: чтобы написать слово, надо сначала разложить его на звуки, а чтобы прочитать слово, надо слить составляющіе его звуки. Такимъ образомъ, письмо сводится къ разложенію, къ анализу словъ, хотя и провѣряется синтезомъ, а чтеніе сводится къ сліянію, къ синтезу, хотя и можетъ быть провѣрено анализомъ. И какъ разложеніе слова помогаетъ сліянію, такъ и письмо помогаетъ чтенію. Ученики сначала пишутъ слова съ изученной письменной буквой, а затѣмъ читаютъ ихъ и въ письмѣ и въ печатномъ видѣ. Письмо и чтеніе, какъ двѣ стороны медали, были неразрывно связаны между собою и въ исторіи письменности. Прежде чѣмъ прочитать слово, надо, чтобы оно было напи-

сано. Чтеніе было только слѣдствіемъ письма. «Письмо и чтеніе,—говоритъ Фребель,—точно такъ же противоположны другъ другу, какъ *давать* и *брать*, а такъ какъ послѣднее предполагаетъ первое, то и чтеніе должно слѣдовать послѣ письма». Чтеніе можно разсматривать, какъ переложеніе письменной рѣчи на устную рѣчь, какъ переводъ видимыхъ начертаній словъ на устныя слова, зрительныхъ образовъ на слуховые; а письмо, наоборотъ, представляетъ собою переложеніе устной рѣчи на письменную, переводъ устныхъ словъ на ихъ видимыя начертанія, слуховыхъ образовъ на зрительные.

Такимъ образомъ, чтеніе и письмо не два различныхъ, непохожихъ другъ на друга дѣла, а одинъ и тотъ же процессъ, но только начинающійся съ двухъ противоположныхъ концовъ. Очень важно, чтобы и ученики смотрѣли точно такъ же на письмо-чтеніе, какъ на одно и то же дѣло, а этого можно достигнуть только при методѣ совмѣстнаго обученія чтенію и письму. Раздѣлять эти два предмета — все равно, что при обученіи латинскому языку упражнять сначала въ переводахъ съ русскаго на латинскій, а затѣмъ съ латинскаго на русскій; это значило бы дважды дѣлать одно и то же дѣло, начиная одинъ разъ съ начала, а другой съ конца.

Методъ, защищаемый здѣсь нами и извѣстный подъ именемъ аналитико-синтетическаго или, проще, подъ именемъ *письма-чтенія*, имѣетъ безспорныя преимущества предъ всѣми другими. Онъ возбуждаетъ въ учащихся большой интересъ, основанный на пониманіи учениками того, что и зачѣмъ они дѣлаютъ. Наоборотъ, тѣ, кто отдѣляетъ обученіе письму отъ чтенія во имя каллиграфіи, очень часто приходятъ къ тому, что цѣлые недѣли и мѣсяцы держатъ дѣтей надъ письмомъ элементовъ и буквъ, не приступая къ письму словъ и предложеній. При этомъ дѣти переходятъ отъ овала къ овалу, отъ пламевидной къ пламевидной, отъ скуки къ отвращенію, не понимая даже цѣли, зачѣмъ все это дѣлается и къ чему это ведетъ. Скука чисто механическихъ пріемовъ обученія именно тѣмъ и обусловливается, что ученики не понимаютъ ни смысла, ни цѣли предлагаемыхъ имъ упражненій. Наоборотъ, при методѣ письма-чтенія, съ тѣхъ самыхъ поръ, какъ ученику показаны первыя двѣ-три буквы, онъ уже пишетъ и читаетъ, и притомъ не безсмысленные склады, а цѣлыя слова, смыслъ которыхъ для него ясенъ, а вскорѣ и вполнѣ понятныя ему фразы.

Интересъ дѣтей при такомъ методѣ станетъ совершенно понятенъ, если мы припомнимъ, что мозгъ здороваго ребенка стремится всякое впечатлѣніе, всякій образъ и всякую мысль претворить въ движеніе, все, что есть въ мысляхъ, выразить внѣшнимъ образомъ въ словѣ и въ дѣлѣ. Дѣти, подчиняясь врожденному инстинкту, все, что они читаютъ, хотятъ и написать, а все, что написано, хотятъ прочитать. Работая надъ какимъ-нибудь матеріаломъ, они не довольствуются тѣмъ, что

слышатъ и видятъ, они хотятъ работать и руками, т.-е. въ данномъ случаѣ писать. И Дюпонъ де-Немуръ имѣлъ право сказать: «Дѣтская голова работаетъ лишь тогда, когда упражняются и дѣтскія руки». Нормальныя дѣти въ возрастѣ звуковиковъ нашей начальной школы любятъ движеніе, они не могутъ долѣе 10—15 минутъ сосредоточиться на одномъ чтеніи или письмѣ, они жаждутъ разнообразія въ упражненіяхъ, но въ то же время они нуждаются и въ единствѣ, логическихъ связяхъ между различными упражненіями, и этого разнообразія въ единствѣ мы достигаемъ, когда мы связываемъ письмо съ чтеніемъ, когда дѣти пишутъ въ продолженіе 10—15 минутъ, и что пишутъ, то въ слѣдующую четверть часа и читаютъ. Мало этого. Этотъ методъ, какъ показали наблюденія, одно изъ лучшихъ средствъ развивать слухъ дѣтей, а сталобыть, и подготовлять ихъ къ выразительному чтенію.

Правда, что противъ метода письма-чтенія дѣлается много возраженій. Самое существенное изъ нихъ состоитъ въ томъ, что природа буквъ и природа звуковъ различны. Легко расположить всѣ буквы по трудности ихъ письменнаго изображенія, а звуки—по трудности ихъ произношенія и сліянія; но при этомъ первый рядъ не можетъ совпадать со вторымъ. Наиболѣе простою для письма буквою будетъ *и*; но съ этого звука, какъ съ мягкаго, не начнетъ обученія звукамъ ни одинъ разумный учитель. Наиболѣе простыми для произношенія будутъ звуки *у* и *а*; но они не самые легкіе для письма. Поэтому методъ раздѣльнаго обученія грамотѣ позволилъ бы идеально расположить звуки отъ легкаго къ трудному при обученіи чтенію, а буквы такъ же идеально, но въ другомъ порядкѣ, при обученіи письму, тогда какъ методъ совмѣстнаго обученія письму-чтенію требуетъ отъ учителя компромиссовъ. И мы не можемъ не признать, въ извѣстной мѣрѣ, справедливости этого возраженія. Мы считаемъ безусловно важнымъ, чтобы на самыхъ первыхъ урокахъ письма, послѣ элементовъ и въ связи съ ними, изучались буквы наиболѣе простыя по начертанію (*и*, *ш* впереди всѣхъ, *о* впереди *а*, *л* впереди *м*), а на самыхъ первыхъ урокахъ звуковыхъ упражненій изучались звуки, наиболѣе удобные для выдѣленія и сліянія (*а*, *у*, *о*, *с*, *р*, *ш*); что же касается расположенія звуковъ и буквъ на послѣдующихъ урокахъ, когда дѣти справятся съ главными затрудненіями при письмѣ (правильно держать корпусъ, руку, карандашъ или перо и бумагу), то въ этомъ отношеніи современная методика предоставляетъ намъ значительный просторъ, такъ какъ она можетъ дать на этотъ счетъ лишь общія указанія. Авторы букварей, руководившіеся одними и тѣми же общими принципами, допускаютъ въ расположеніи буквъ большое разнообразіе: одну и ту же букву одинъ изъ авторовъ ставитъ на 5-ое мѣсто, а другой относитъ на конецъ алфавита.

Мы не спорили бы противъ раздѣльнаго обученія чтенію и письму, если бы отъ учениковъ требовалась каллиграфія, правильность и изящество письма. Такія требованія могутъ быть достигнуты только путемъ долговременныхъ упражненій. На это потребовались бы цѣлые годы, какъ это и практиковалось въ средневѣковыхъ нарпныхъ школахъ Европы, когда на письмо смотрѣли, какъ на искусство, и когда эта каллиграфія разсматривалась, какъ вѣнецъ всего курса народной школы. Но теперь никто не ставитъ такихъ задачъ народной школѣ, да если бы онѣ и были когда-нибудь поставлены, то первоначальныя упражненія въ письмѣ, совмѣстныя съ обученіемъ чтенію, никакъ не могли бы испортить будущаго каллиграфа, какъ не портятъ будущаго художника тѣ безобразные во всѣхъ смыслахъ рисунки, которые онъ, будучи ребенкомъ, рисуетъ гдѣ попало и какъ умѣетъ.

Дѣлаются возраженія противъ совмѣстнаго обученія чтенію и письму въ томъ смыслѣ, что для ребенка трудно запомнить сразу два шрифта: печатный и письменный. И мы не можемъ не признать этихъ затрудненій; но мы наблюдали ихъ только на самыхъ первыхъ урокахъ письма-чтенія, когда ребенку приходится справляться съ цѣлою массою самыхъ разнообразныхъ и новыхъ впечатлѣній, не всегда логически связанныхъ между собою и не всегда ему понятныхъ. Но проходитъ недѣля-другая, и дѣтей нисколько не затрудняетъ сопоставленіе двухъ шрифтовъ между собою. Мы, впрочемъ, увѣрены, что этотъ споръ о двухъ шрифтахъ—плодъ простого недоразумѣнія. Его, недолго думая, перевели на русскій языкъ съ нѣмецкаго. У насъ онъ не имѣетъ никакой почвы подъ собою. Совсѣмъ другое дѣло въ Германіи. Тамъ это вопросъ серьезный. Тамъ, дѣйствительно, и не только на самыхъ первыхъ урокахъ, а вплоть до конца алфавита, наблюдаются вышеуказанныя затрудненія въ тѣхъ нѣмецкихъ школахъ, гдѣ пользуются готическимъ шрифтомъ. Готическій печатный и письменный шрифты, дѣйствительно, рѣзко отличаются другъ отъ друга; но этого совсѣмъ нельзя сказать про нашъ русскій гражданскій шрифтъ. За немногими исключеніями всѣ печатныя буквы нашего алфавита напоминаютъ собою письменныя, и наоборотъ; а при такихъ условіяхъ нѣтъ надобности, какъ предлагаютъ нѣкоторые, ограничиваться чтеніемъ только одного письменнаго шрифта. Послѣднее предложеніе невозможно принять тѣмъ болѣе, что на первыхъ порахъ дѣти пишутъ очень медленно, а читать имъ надо много, потому что только при большомъ количествѣ матеріала для чтенія мы можемъ достигнуть сколько-нибудь бѣглаго чтенія.

Чтобы съ полнымъ правомъ судить о томъ, насколько выгоды совмѣстнаго обученія письму-чтенію перевѣшиваютъ выгоды раздѣльнаго обученія, намъ необходимо сдѣлать экскурсію въ область психологіи.

Хорошо извѣстно ученіе современныхъ психологовъ о памяти. Еще Аристотель сказалъ, что «мы не думаемъ безъ образовъ». «Когда я думаю о родовомъ предметѣ, — говоритъ Тэнъ,—о деревѣ или млекопитающемъ, то ощущаю въ себѣ болѣе или менѣе смутные остатки образа, и во всякомъ случаѣ образъ его имени, т.-е. образъ зрительныхъ, слуховыхъ или моторныхъ ощущеній, какіе это слово возбудило бы во мнѣ, если бы я его произнесъ, прочиталъ или услыхалъ». Это особенно вѣрно относительно ребенка. Онъ думаетъ не абстрактно, а образами.

Но по степени ясности, по значенію и роли различныхъ категорій образовъ люди далеко не похожи одни на другихъ, и люди дѣлятся на четыре типа: типъ зрительный, слуховой, моторный и нормальный или средній. Каждому извѣстно, что одни обладаютъ хорошею памятью на мѣстности, другіе—на лица, третьи—на слова. Человѣкъ зрительнаго типа думаетъ по преимуществу зрительными образами, глубже воспринимаетъ зрительныя ощущенія, лучше помнитъ зрительные образы. «Когда я забываю что-нибудь, — говоритъ одинъ человѣкъ зрительнаго типа, — мнѣ стоитъ закрыть глаза, и я вижу забытое написаннымъ или напечатаннымъ на бумагѣ». Субъектъ слухового типа переводитъ почти всякую идею въ слуховыя представленія, точнѣе воспринимаетъ слуховыя ощущенія; его память тоже по преимуществу слуховая. Человѣкъ моторнаго типа воспроизводитъ въ движеніяхъ или въ произношеніи все, что думаетъ; его движенія оставляютъ въ его умѣ болѣе глубокіе и яркіе слѣды, онъ лучше помнитъ то, что онъ самъ дѣлалъ, говорилъ или писалъ. Ученикъ этого типа учитъ уроки громко, а трудныя слова записываетъ. Нормальный или средній типъ предполагаетъ гармоническое развитіе всѣхъ названныхъ способностей. Что это дѣйствительно такъ, что каждая изъ этихъ способностей можетъ существовать отдѣльно и иногда независимо отъ другихъ, доказываютъ наблюденія психіатровъ. Встрѣчаются больные, которые утрачиваютъ способность читать, хотя попрежнему говорятъ сами и понимаютъ рѣчь другихъ. Есть больные, потерявшіе способность понимать слова, произносимыя въ ихъ присутствіи. Они говорятъ сами, читаютъ и пишутъ, но когда имъ говорятъ другіе, они ничего не понимаютъ. Тѣ же психіатры разсказываютъ о больныхъ, утратившихъ способность къ письму. Они хорошо говорятъ, прекрасно читаютъ, не только печатный шрифтъ, но и курсивъ, и, однако, они не въ состояніи написать сами ни одного слова. Есть больные, совершенно потерявшіе способность членораздѣльной рѣчи, что не мѣшаетъ имъ писать совершенно правильно, логично и твердой рукой исторію своей болѣзни. Они производятъ впечатлѣніе людей, которые какъ будто дали обѣтъ молчанія.

Однако, какъ ни различны названныя нами способности, трудно найти хоть одинъ зрительный или слуховой образъ, который бы не былъ связанъ съ другими образами. Не даромъ существенною частью человѣческаго мозга анатомы считаютъ ассоціаціонныя волокна, связывающія между собою извилины мозгового полушарія; и мозгъ идіотовъ особенно бѣденъ какъ разъ этими волокнами, обусловливающими, повидимому, вмѣстѣ съ мозговыми извилинами нашу способность къ нормальной душевной дѣятельности. Нервныя клѣтки въ головномъ мозгу считаются милліонами, а волокна между ними милліардами. Можетъ-быть, именно благодаря этимъ волокнамъ, нашимъ сознаніемъ управляетъ одинъ законъ, не подлежащій никакому сомнѣнію, — законъ, состоящій въ томъ, что образы, сознаваемые одновременно или послѣдовательно, — будутъ ли они слуховые, зрительные, моторные и проч. или, какъ это чаще всего бываетъ, всѣ вмѣстѣ, — соединяются, спаиваются другъ съ другомъ и очень часто такъ тѣсно, что затѣмъ стоитъ воскреснуть въ нашей памяти одному изъ нихъ, какъ онъ возбуждаетъ къ жизни и другіе образы, съ ними спаянные. Каждая ожившая часть вызываетъ къ жизни цѣлое. Когда я вспоминаю арію изъ «Демона», я вспоминаю вмѣстѣ съ тѣмъ и фигуру артиста Хохлова, и его костюмъ, и декорацію Большого театра, и духоту галерки, и случайный разговоръ моихъ сосѣдей. Всѣ эти представленія оживаютъ въ моей памяти только потому, что они связаны въ одну ассоціацію съ первымъ изъ нихъ. Надо оживить какую-нибудь часть картины, чтобы воскресить въ памяти всю картину въ цѣломъ. И другого способа оживить воспоминаніе не существуетъ.

Мы должны найти ассоціацію, въ которую входитъ это искомое представленіе, и если этой ассоціаціи нѣтъ, наши усилія будутъ напрасны. Найденная ассоціація — это логическія ассоціаціи — связь по смыслу. Какъ легко запоминаются представленія, если ихъ удобно можно связать въ одну логическую ассоціацію, можно убѣдиться простымъ опытомъ. Попробуйте сначала заучить 20 безсмысленныхъ слоговъ, и затѣмъ стихотвореніе, состоящее изъ столькихъ же слоговъ, и вы по количеству времени увидите, какъ логическія ассоціаціи въ послѣднемъ случаѣ помогаютъ запоминанію.

Я видѣлъ кривыя, выражающія способность запоминанія, обнаруженную въ опытахъ, произведенныхъ со студентами Московскаго университета. Студентамъ давали 10 отдѣльныхъ безсвязныхъ словъ, и изъ нихъ почти всѣми были вѣрно воспроизведены только первое и послѣднее. Слова же, стоящія посрединѣ, большинствомъ были забыты или замѣнены другими словами, или поставлены не въ томъ порядкѣ, въ какомъ они были даны. Но вотъ имъ дали точно такъ же 10 словъ, но связанныхъ въ цѣлую осмысленную фразу, и вся фраза безошибочно была воспроизведена всѣми студентами. Ошибки

были только случайными, и ихъ было такъ мало, что можно было и совсѣмъ не принимать ихъ въ расчетъ. Бине и Анри, производившіе подобные же опыты надъ 380 дѣтьми и надъ 10 взрослыми, пришли къ еще болѣе опредѣленному результату. Оказалось, что цѣлыми фразами каждое лицо можетъ запомнить на 25 словъ больше, нежели отдѣльными безсвязными словами. Здѣсь происходитъ нѣчто подобное тому, что мы наблюдаемъ въ растеніяхъ, произрастающихъ на песчаной почвѣ. Каждое изъ нихъ въ отдѣльности не могло бы удержаться въ пескѣ, но, будучи связаны безчисленными отростками своихъ корней другъ съ другомъ, они образуютъ плотный дернъ, защищающій почву отъ разрушающаго вліянія воды и вѣтра.

Вы легко запомните слово, корень котораго вамъ знакомъ, и съ большимъ трудомъ какое-нибудь самоѣдское слово, не похожее ни на одно вамъ знакомое. Чѣмъ ярче воспринятые образы, чѣмъ продолжительнѣе была смежность образовъ по мѣсту или по времени, чѣмъ чаще повторялась ихъ ассоціація въ моихъ воспоминаніяхъ, тѣмъ больше въ этой ассоціаціи силы. Такая ассоціація будетъ долго жить въ моей душѣ, при чемъ всѣ образы, ее составляющіе, живутъ одною жизнью, сцѣплены между собою такъ, какъ соединены колеса въ часовомъ механизмѣ; и какой бы образъ изъ этой цѣпи ни проснулся, онъ тотчасъ же разбудитъ связанныхъ съ нимъ товарищей. На этомъ законѣ основаны пріемы мнемоники. Чтобы запомнить представленіе или слово, связываютъ его съ представленіемъ извѣстнымъ, или легко нами запоминаемымъ. Чтобы запомнить иностранныя слова, подыскиваютъ похожее на нихъ русское слово. Vache — вашъ—корова; demi — гдѣ мы,—половина; herbe—гербъ—трава. Чтобы заучить на память стихи, люди зрительнаго типа запоминаютъ расположеніе фразъ въ книгѣ, на страницѣ. Въ этихъ же видахъ древніе авторы, занимавшіеся мнемоникою, пользовались знаками зодіака и, раздѣливъ ихъ на 360 мѣстъ, связывали съ каждымъ изъ такихъ мѣстъ названіе какого-нибудь предмета. Въ тѣхъ же видахъ и теперь учителя пользуются мнемоническими пріемами въ тѣхъ случаяхъ, когда предметы изученія не имѣютъ внутренней связи и когда эти пріемы не отвлекаютъ вниманія ученика отъ естественной, логической связи предметовъ.

По словамъ Рибо, «всѣ формы памяти, отъ наиболѣе высокой до низшей, сохраняются посредствомъ ассоціацій между нервными клѣтками». Много поработавшій надъ этимъ вопросомъ Анри слѣдующимъ образомъ формулируетъ общій законъ, приложимый ко всѣмъ видамъ памяти: «Воспоминаніе о какомъ-нибудь сложномъ впечатлѣніи будетъ тѣмъ лучше, чѣмъ больше различныхъ частичныхъ формъ памяти затронуто этимъ впечатлѣніемъ». Въ подтвержденіе этого закона онъ приводитъ опыты Мюнстерберга, Смиса и пр. Испытуемымъ субъектамъ давали цифры и слова, то дѣйствуя на ихъ

слуховую память (т.-е. произнося названія), то на зрительную (т.-е. показывая написанныя слова или цифры) и, наконецъ, на ту и на другую память. И во всѣхъ этихъ опытахъ оказалось, что послѣдній способъ самый успѣшный для запоминаній. Ниже, въ главѣ объ обученіи правописанію, я описываю свой опытъ надъ примѣненіемъ различныхъ пріемовъ обученія этому навыку. И мы тамъ увидимъ, что наилучшіе результаты даетъ тотъ пріемъ, который разсчитанъ на всѣ четыре вида памяти. Какія указанія извлечемъ мы изъ этихъ свѣдѣній по отношенію къ обученію грамотѣ? Въ этомъ обученіи мы пользуемся четырьмя категоріями образовъ: зрительными, слуховыми и моторными, при чемъ послѣдніе должны быть подраздѣлены на образы произношенія (когда мы помнимъ движенія рта и голосовыхъ связокъ) и образы графическіе (когда мы вспоминаемъ движеніе пальцевъ и кисти руки во время письма). Чтобы воспроизвести звукъ и его произношеніе, ребенокъ зрительнаго типа скорѣе схватитъ зрительный образъ, очертаніе буквы, онъ легче вспомнитъ его и потомъ, а это напомнитъ ему связанный съ нимъ слуховой образъ, соотвѣтствующій звуку, а также моторный образъ, возникающій при письмѣ буквы. Ребенокъ слухового типа, наоборотъ, скорѣе усвоитъ изучаемый звукъ, и если съ нимъ свяжутъ зрительные и моторные образы, то онъ легко затѣмъ воспроизведетъ слуховой образъ звука, а этотъ послѣдній воскреситъ въ его памяти и форму соотвѣтствующей буквы и процессъ ея письма.

Различные образы, воспринятые одновременно или послѣдовательно, взаимно помогаютъ другъ другу, каждый отдѣльный образъ—всѣмъ вмѣстѣ; они другъ друга поддерживаютъ и сохраняютъ. Случайно найденный кусочекъ потерянной картины, благодаря этимъ связямъ, вызоветъ остальные куски и воспроизведетъ почти всю картину въ ея цѣломъ. По удачному выраженію Кейра, здѣсь происходитъ нѣчто, подобное «каретѣ, которую везутъ нѣсколько лошадей». Одинокій образъ не удержится въ памяти, но, будучи связанъ съ цѣлымъ рядомъ другихъ, онъ будетъ жить долго

И вотъ въ чемъ заключается крупный недостатокъ раздѣльнаго обученія чтенію и письму. Ученикамъ моторнаго, графическаго типа ничто не приходитъ на помощь въ трудномъ для нихъ дѣлѣ упражненій при обученіи чтенію. Но вотъ вы связываете на каждомъ урокѣ звуковыя упражненія съ письмомъ, моторные, графическіе образы—яркіе и глубокіе у дѣтей этого типа—воспринимаются живо, помнятся долго, а такъ какъ они связаны съ слуховыми образами звуковъ и словъ, то и эти послѣдніе со всѣми ихъ связями легко воспроизводятся въ памяти.

Съ этой точки зрѣнія выгоды совмѣстнаго обученія письму-чтенію незамѣнимы. На одномъ и томъ же урокѣ ученики усвоиваютъ звуки и слова, произносятъ ихъ, запоминаютъ ихъ формы въ печатномъ видѣ и сами пишутъ тѣ же самыя слова

и буквы на бумагѣ. Звуковые, зрительные и моторные образы, воспринятые одновременно и послѣдовательно, спаиваются въ крѣпкую сѣть, помогаютъ и поддерживаютъ другъ друга. Ученикъ на однихъ и тѣхъ же изученныхъ имъ звукахъ и буквахъ и разобранныхъ, и написанныхъ, и прочитанныхъ словахъ учится и говорить, и слушать, и читать, и писать; онъ развиваетъ и глазъ, и ухо, и руки, и рѣчь, не говоря уже о томъ, что при этомъ, благодаря эвристическому методу преподаванія, учится и думать.

То, чего не удержало бы, выражаясь фигурально, одно ухо, помогутъ удержать глазъ и рука. Ученикъ зрительнаго типа не запоминаетъ изученнаго звука; вы прицѣпляете его къ буквѣ, формы которой легко запоминаются ученикомъ, и онъ уже помнитъ вмѣстѣ графическій образъ и слуховой. Стоитъ въ памяти ученика возникнуть одному изъ этихъ образовъ, воспринятыхъ сегодня на урокѣ, напримѣръ, форму печатной буквы, и онъ естественно и непроизвольно вспомнитъ и звукъ, и форму письменной буквы, и процессъ ея письма, и слова, которыя онъ читалъ и писалъ въ классѣ. Звуки и слова изучены со всѣхъ сторонъ; они стали полною собственностью ученика. Этотъ пріемъ одинаково выгоденъ для всѣхъ типовъ учащихся. Онъ предоставляетъ зрительному типу возможность связать весь урокъ съ зрительными образами, сродными его душѣ; моторному типу онъ даетъ средство воспроизвести всѣ результаты урока по глубоко залегшимъ въ его умъ графическимъ образамъ. Слуховой типъ выдвинетъ впередъ звуки, но они напомнятъ ему все остальное.

Мы уже говорили о томъ, до какой степени важно, чтобы въ нашемъ умѣ было возможно больше логическихъ, соотвѣтствующихъ дѣйствительности связей. Мы знаемъ, что эти связи нужны не только въ интересахъ лучшаго запоминанія и усвоенія. Мы знаемъ, что къ связямъ, къ ихъ количеству и качеству сводится все наше умственное развитіе. Методъ совмѣстнаго обученія даетъ больше логическихъ, соотвѣтствующихъ дѣйствительности связей; стало-быть, онъ лучше, чѣмъ всякіе другіе, развиваетъ умъ ученика.

Эти выводы настолько важны, что ихъ однихъ достаточно, чтобы перевѣсить указанные нами выше недостатки метода письма-чтенія, но, сверхъ того, методъ письма-чтенія, какъ наиболѣе естественный, по крайней мѣрѣ, изъ существующихъ въ настоящее время, и по отношенію къ природѣ ученика и по отношенію къ свойствамъ изучаемаго предмета, обусловливаетъ еще значительную быстроту обученія. Правда, что при раздѣльномъ методѣ обученіе собственно чтенію, взятому отдѣльно отъ письма, идетъ нѣсколько быстрѣе; но надо помнить, что при совмѣстномъ обученіи одновременно съ чтеніемъ ученикъ выучивается и писать.

А о буквослагательномъ методѣ нечего и говорить.

Если сравнить 4—5 недѣль въ школахъ съ 3 учителями и 5—7 недѣль—съ однимъ учителемъ, достаточныхъ теперь, чтобы пройти весь букварь, съ тѣмъ годомъ, двумя и даже болѣе, какіе требовались раньше, чтобы пройти азбуку по складамъ, то сдѣланный нами прогрессъ въ этомъ отношеніи будетъ ясенъ. Не даромъ этотъ методъ такъ быстро привился въ Германіи, не даромъ и нашъ простой народъ, привыкшій къ тому, чтобы чтеніе преподавалось отдѣльно отъ письма, сначала недружелюбно встрѣчавшій новый методъ обученія письму-чтенію, давно уже примирился съ нимъ и полюбилъ его. По отзывамъ учителей, прежде крестьяне высказывались противъ этого метода, но успѣхъ новой школы давно уже убѣдилъ населеніе въ ея превосходствѣ надъ старою школою, и теперь этотъ методъ почти вездѣ пользуется сочувствіемъ крестьянъ. Вопросъ этотъ мною былъ поставленъ учителямъ нѣсколькихъ уѣздовъ, гдѣ я руководилъ курсами, и всѣ отвѣты, за однимъ исключеніемъ, сводились къ тому, что крестьяне довольны методомъ письма-чтенія, симпатизируютъ ему, примирились съ нимъ.

На этомъ мы оканчиваемъ сравнительный обзоръ прежнихъ и современныхъ методовъ обученія грамотѣ въ надеждѣ, что читатель вмѣстѣ съ нами будетъ на сторонѣ аналитико-синтетическаго метода. Но можно быть сторонникомъ одного и того же метода и расходиться въ подробностяхъ его приложенія. Поэтому все послѣдующее изложеніе будетъ посвящено деталямъ защищаемаго нами метода.

ГЛАВА V.

Итакъ, въ дѣлѣ обученія процессу чтенія все сводится къ разложенію рѣчи на слова, словъ на слоги и звуки, къ слія-нію звуковъ и къ ознакомленію дѣтей съ буквами письменными и печатными.

Историческій обзоръ развитія письменности привелъ насъ къ выводу, что первоначальнымъ актомъ въ этомъ дѣлѣ было раздѣленіе рѣчи на слова и изображеніе каждаго слова отдѣльнымъ знакомъ. Если съ изобрѣтеніемъ алфавита нѣтъ болѣе надобности въ изображеніяхъ особымъ рисункомъ каждаго слова, то и теперь, какъ на зарѣ письменности, каждый учащійся долженъ пройти первый шагъ, сдѣланный изобрѣтателемъ письменности, долженъ научиться раздѣлять рѣчь на слова. Нѣкоторые педагоги принимаютъ за отправной пунктъ слово, а не фразу, и утверждаютъ, что слово проще фразы, и потому надо начинать съ разложенія слова на слоги.

Если есть въ дидактикѣ не подлежащій никакому сомнѣнію принципъ, то это, конечно, правило, чтобы при обученіи на-

чинали съ извѣстнаго и переходили къ неизвѣстному. Такимъ образомъ вопросъ сводится къ тому, что болѣе извѣстно и привычно дѣтямъ: отдѣльныя слова или цѣлыя предложенія? Такъ какъ всѣ мы обыкновенно и читаемъ, и говоримъ, и пишемъ цѣлыми фразами, то очевидно, что только цѣлое предложеніе, выражающее опредѣленную мысль, имѣетъ самостоятельное значеніе и реальное существованіе, что только цѣлая фраза имѣетъ дѣйствительную жизнь, а отдѣльныя слова не имѣютъ реальнаго существованія, и все ихъ значеніе опредѣляется лишь тѣмъ, что они составляютъ части цѣлаго предложенія, входятъ въ его составъ, какъ строительный матеріалъ. Но можно подумать, что только что сказанное вѣрно лишь для цивилизованныхъ народовъ и для взрослаго образованнаго человѣка, а что на зарѣ образованія языка дѣло стоитъ иначе.

Что въ развитіи рѣчи появляется раньше—простыя названія или утвержденіе и отрицаніе? отдѣльныя слова или фразы? Въ этомъ пунктѣ нѣтъ разнорѣчій. Лингвисты, ломающіе копья изъ-за того, напримѣръ, что было раньше, корни или слова, согласны въ томъ, что фраза явилась раньше слова. Мы думаемъ не словами, а фразами; человѣческая рѣчь всегда выражала какое-нибудь сужденіе. Эта рѣчь могла состоять изъ двухъ, трехъ и даже изъ одного слова, но она всегда была сужденіемъ, фразою, а не отдѣльнымъ словомъ, она всегда что-нибудь утверждала или отрицала. Это вѣрно для первобытнаго человѣка, это вѣрно и относительно ребенка, начинающаго говорить. По словамъ Прейера, его сынъ, когда ему было 23 мѣсяца, употребилъ прилагательное для выраженія перваго сужденія, которое онъ выразилъ такъ: «горячо» (вмѣсто: «молоко слишкомъ горячо»). Позже онъ составлялъ предложенія изъ двухъ словъ: «домъ, молоко», вмѣсто: «я хочу итти домой и выпить молока». Подобныя же наблюденія сдѣланы и Тэномъ.

Справедливо говоритъ американскій профессоръ психологіи Станлей Голль: «Дѣти любятъ имѣть дѣло съ цѣльными представленіями: они ненавидятъ элементы, подробности, отвлеченности; поэтому отдѣльныя слова для нихъ труднѣе, чѣмъ предложенія».

Отправнымъ пунктомъ должна служить фраза, рѣчь, сужденіе, а не отдѣльныя слова. Въ фразѣ мы найдемъ все, что намъ надо при обученіи грамотѣ: и слова, и слоги, и звуки, не говоря уже о томъ, что въ фразѣ же мы найдемъ и смыслъ, доступный пониманію ребенка. Только положивъ въ основу осмысленную и понятную рѣчь и выдѣляя отсюда слово, мы поставимъ послѣднее на принадлежащее ему мѣсто, будемъ знакомить съ отдѣльнымъ словомъ лишь въ составѣ рѣчи, лишь какъ съ частью, съ элементомъ цѣлой рѣчи, чѣмъ отдѣльное слово и является въ дѣйствительности и къ чему сводится весь смыслъ и все значеніе отдѣльнаго слова.

Упражняя дѣтей въ разложеніи рѣчи на слова, слѣдуетъ познакомить ихъ и съ выраженіями: «скажи отдѣльно», «скажи вмѣстѣ». Замѣчено, что иногда разложеніе слова на звуки и сліяніе звуковъ затрудняются тѣмъ, что ученикамъ не ясно значеніе словъ: «отдѣльно» и «вмѣстѣ». Это наблюдается въ тѣхъ школахъ, гдѣ на первомъ урокѣ, при разложеніи фразы на слова и словъ на слоги, при рисованіи и пр., не обращалось должнаго вниманія на эти выраженія. Предыдущій урокъ долженъ служить подготовкою къ послѣдующему, и весьма важно, чтобы такой трудный для начинающихъ учениковъ процессъ, какъ разложеніе на звуки и сліяніе, былъ облегченъ предыдущими уроками въ томъ смыслѣ, чтобы дѣти были подготовлены къ главнымъ выраженіямъ, съ какими имъ придется имѣть дѣло, и чтобы ихъ не затрудняли уже никакіе новые термины. И это тѣмъ болѣе, что эти понятія легко выяснить на первомъ же урокѣ.

Разложеніе рѣчи на слова принадлежитъ къ числу самыхъ легкихъ упражненій, если начать съ фразъ, состоящихъ изъ словъ, обозначающихъ понятія, а предлоги и союзы, выражающіе уже болѣе тонкія отношенія между понятіями, отнести на самый конецъ упражненія, введя ихъ въ послѣднюю, заключительную фразу.

Опытъ показываетъ, что на это упражненіе достаточно на первый разъ употребить лишь нѣсколько минутъ.

Для разложенія рѣчи на слова мы, вмѣсто ничего не значащихъ фразъ, въ родѣ «Мама рада», какія обыкновенно даются въ этихъ случаяхъ, выбирали бы болѣе содержательныя фразы, доступныя, однако, пониманію учащихся. Въ цѣляхъ ознакомленія дѣтей съ процессомъ разложенія рѣчи на слова рѣшительно все равно, каково содержаніе предлагаемой ученикамъ фразы, лишь бы она была понятна для нихъ; но это далеко не все равно въ интересахъ умственнаго развитія дѣтей, въ интересахъ обученія языку, въ интересахъ оживленія урока. Вотъ подборъ фразъ, которыми мы пользуемся въ данномъ случаѣ: «Трещатъ морозы», «Пала роса», «Рыбамъ—вода, птицамъ—воздухъ», «Красное солнышко запло», «Пишу, читаю—ума припасаю», «Своя хатка—родная матка». Учитель сначала самъ раздѣльно, внятно и громко произноситъ фразу, ставитъ вопросы, чтобы убѣдиться, поняли ли ученики ея смыслъ, заставляетъ ихъ самихъ повторить данную фразу сначала цѣликомъ, а потомъ по вопросамъ: какое первое слово? какое второе? Затѣмъ обыкновенно рекомендуютъ заставлять самихъ дѣтей придумывать фразы, но на первыхъ порахъ это почти всегда встрѣчаетъ затрудненія. Надо, значитъ, прійти имъ на помощь. Мы пользуемся въ этомъ случаѣ слѣдующимъ пріемомъ. Мы говоримъ какое-нибудь слово, напримѣръ, «жукъ», а дѣти сами прибавляютъ слово или два, чтобы вышла цѣлая рѣчь.

Мы не думаемъ, чтобы необходимость разложенія фразы на слова могла оспариваться серьезными педагогами. Но мы такъ привыкли каждый пріемъ обученія провѣрять анализомъ дѣтской психики, становясь сами на точку зрѣнія начинающаго ученика, что и въ данномъ случаѣ не можемъ обойти вопроса о томъ, какъ отнесутся дѣти къ этому упражненію. Что для насъ, грамотныхъ людей, оно представляется естественнымъ и простымъ, это—неудивительно, потому что мы хорошо понимаемъ, зачѣмъ это упражненіе нужно. Мы знаемъ, что разложеніе фразы на слова здѣсь важно не само по себѣ, а въ виду возможности выразить каждое слово видимыми, печатными или письменными знаками. Знаетъ ли это и ребенокъ? Понимаетъ ли онъ, что слово, которое онъ выдѣлитъ изъ фразы, можетъ быть изображено видимымъ знакомъ и на доскѣ и на бумагѣ? Не слѣдуетъ ли теперь же, на примѣрѣ показать ему эту возможность, не слѣдуетъ ли выдѣлить изъ разлагаемой фразы одно-два коротенькихъ слова, каждое въ одинъ звукъ, и показать, какими знаками эти слова печатаются въ книгахъ?

Обыкновенно къ знакомству съ печатными и письменными знаками въ нашихъ школахъ приступаютъ только тогда, когда окончены такъ называемыя подготовительныя, чисто звуковыя упражненія. Эти упражненія, гдѣ, на ряду съ разложеніемъ фразы на слова и словъ на слоги и звуки, идетъ и сліяніе звуковъ въ цѣлое слово, и письмо элементовъ, и бесѣды съ дѣтьми объ окружающихъ предметахъ, имѣютъ далеко не одинаковую продолжительность въ различныхъ школахъ.

Извѣстный русскій педагогъ Паульсонъ въ 1892 году писалъ, что подготовительныя упражненія обыкновенно продолжаются отъ 4 до 6 недѣль. Въ ближайшее же къ намъ время продолжительность такихъ упражненій представляетъ значительно больше разнообразія.

Въ числѣ вопросовъ, какіе принято давать учителямъ, съѣзжающимся на учительскіе курсы, я обыкновенно ставилъ вопросъ о продолжительности подготовительныхъ упражненій. Суммируя отвѣты, я нашелъ, что 12% всего числа учителей отмѣчаютъ эту продолжительность всего только въ *три дня*; 31%—въ *одну недѣлю*; наиболѣе типичнымъ представляется срокъ въ *двѣ недѣли* (45% всего числа школъ), 9% отвѣтовъ указываютъ на *мѣсячную* и 3% на *полуторамѣсячную продолжительность подготовительныхъ занятій*.

И въ теченіе всего этого времени ни въ одной школѣ не показываютъ дѣтямъ ни единой буквы, ни въ печатномъ, ни въ письменномъ видѣ, а ограничиваются, если не считать письма элементовъ, исключительно звуковыми упражненіями въ анализѣ словъ и сліяніи звуковъ. Намъ извѣстны случаи, что любознательныя дѣти сами просятъ въ это время учителей показать имъ буквы, о существованіи которыхъ они слышали отъ товарищей; но общепринятый обычай запрещаетъ

учителямъ удовлетворять желаніе дѣтей; послѣдніе съ первыхъ же дней пріучаются, такимъ образомъ, умѣрять свою любознательность и довольствоваться лишь тѣмъ, что отмежевано установившеюся рутиною. Между тѣмъ я не вижу причины, почему бы даже на самыхъ первыхъ урокахъ, когда ученикъ въ состояніи разложить фразу на слова, не показать ему одного-двухъ печатныхъ знаковъ, изображающихъ знакомыя слова. Я понимаю, почему на этой подготовительной ступени еще рано приступать къ письму. Ученикамъ надо еще научиться на предварительныхъ упражненіяхъ,—какъ сидѣть, какъ держать перо, какъ писать палочки съ крючками и безъ нихъ и т. д. Но что мѣшаетъ учителю теперь же показать буквы выдѣленныхъ звуковъ? Выше мы уже говорили о томъ, насколько выигрываютъ образы, если они соединены между собою по законамъ ассоціаціи. Одно дѣло, когда ребенокъ изучаетъ звукъ, не связывая его ни съ какимъ зрительнымъ образомъ, и совсѣмъ другое дѣло, когда тотъ же звукъ онъ свяжетъ съ зрительнымъ образомъ, возбуждаемымъ въ немъ соотвѣтствующею буквою. Въ послѣднемъ случаѣ и тотъ и другой образъ память удержитъ несравненно дольше и точнѣе [1]).

Впрочемъ, мы, быть-можетъ, и не настаивали бы на нашемъ предложеніи, если бы дѣло шло только о лучшемъ запоминаніи звуковъ. Звуки усвоиваютъ дѣти и теперь, хотя усвоиваютъ ихъ нѣсколько позже, чѣмъ могли бы. Нѣтъ, изъ-за одного болѣе быстраго и болѣе прочнаго запоминанія звуковъ не стоило бы колебать укоренившійся обычай. Если мы рѣшаемся это сдѣлать, то лишь по соображеніямъ, гораздо болѣе существеннымъ и важнымъ.

Не разъ меня заставляло подумать надъ даннымъ вопросомъ слѣдующее наблюденіе. И на своихъ урокахъ и на урокахъ другихъ учителей на руководимыхъ мною курсахъ всѣмъ намъ бросалось въ глаза, какъ оживлялись дѣти, когда мы отъ чисто-звуковыхъ упражненій переходили къ упражненіямъ буквенно-звуковымъ.

Аналогичное отношеніе къ этимъ пріемамъ наблюдается и у родителей учащихся. По наблюденіямъ одной учительницы, крестьяне-отцы чрезвычайно интересуются успѣхами въ чтеніи звуковиковъ. Родители нерѣдко приходили къ учительницѣ и говорили: «Что же, скоро ли ребята читать начнутъ? Скоро ли ты имъ книжки давать начнешь? Ужъ вторая не-

---

[1]) Любопытный въ этомъ отношеніи опытъ описываетъ проф. Балдвинъ. Ребенку было $6\frac{1}{2}$ мѣсяцевъ. Его няня была въ отсутствіи три недѣли. Когда она вернулась и подошла къ ребенку молча, онъ не узналъ ея. Когда она затѣмъ скрылась за перегородку и оттуда стала говорить, ребенокъ тоже не узналъ ея по голосу. Но когда она подошла къ ребенку и запѣла знакомую дѣтскую пѣсенку, ребенокъ тотчасъ узналъ ее и громко выражалъ свою радость. Здѣсь мы видимъ яркій примѣръ того, какъ отдѣльные зрительные или слуховые образы, слабые сами по себѣ, усиливаютъ другъ друга, если они связаны вмѣстѣ.

дѣля идетъ, а все ничего прочесть не могутъ!» Когда же ученикамъ были показаны первыя буквы, и учительница пригласила нѣсколько отцовъ присутствовать на урокѣ, гдѣ дѣти начинали уже читать слова, то это доставило отцамъ большое удовольствіе.

Очевидно, и отцы вмѣстѣ съ дѣтьми поняли смыслъ и цѣль подготовительныхъ школьныхъ занятій лишь тогда, когда дѣтямъ были показаны первыя буквы, какъ видимые знаки звуковъ.

И здѣсь не было ничего удивительнаго. Когда въ семьѣ учатъ дѣтей говорить, то начинаютъ не съ безсмысленныхъ, ничего не выражающихъ, не связанныхъ ни съ какими предметами звуковъ, не заставляютъ ихъ повторять, какъ это совѣтовалъ одинъ изъ директоровъ народныхъ школъ, безсмысленныхъ звукосочетаній въ родѣ: «калды, балды» и т. д., а, напротивъ, показываютъ предметъ и съ зрительнымъ образомъ этого предмета связываютъ слуховой образъ, имя этого предмета. «Мама», «баба», «папа»—эти слова ребенокъ воспринимаетъ въ связи съ представленіями объ извѣстныхъ ему лицахъ. И мы не можемъ представить себѣ ни единаго случая, когда бы связь слуховыхъ образовъ съ зрительными не вносила сознательности и интереса въ обученіе и не содѣйствовала лучшему усвоенію и запоминанію, какъ слуховыхъ, такъ равно и зрительныхъ образовъ.

Намъ кажется поэтому, что если бы для облегченія запоминанія звуковъ не существовало зрительныхъ образовъ, то намъ надо было бы ихъ выдумать. Но необходимые зрительные образы уже есть, они соотвѣтствуютъ буквамъ, и мы должны ими только во-время воспользоваться. Мы понимаемъ процессъ разсужденія, которое привело педагоговъ къ продолжительнымъ предварительнымъ упражненіямъ. И до сихъ поръ еще цѣпко держится у насъ привычка выводить всѣ пріемы и методы преподаванія только изъ анализа предмета обученія. Послѣдователи этого принципа разсуждаютъ слѣдующимъ образомъ: такъ какъ слова состоятъ изъ звуковъ, а звуки изображаются буквами, изъ которыхъ составляются слова и рѣчь, то, стало-быть, прежде буквъ надо дать звуки, а прежде звуковъ—слова. Такъ простъ и ясенъ ходъ разсужденій и такъ логиченъ, съ точки зрѣнія анализа предмета, выводъ, сдѣланный изъ этихъ разсужденій. Но тутъ забыто самое главное—психика ученика. А ея не слѣдовало бы забывать даже въ интересахъ успѣховъ въ механизмѣ чтенія. То, что согласно съ природою ребенка, что интересуетъ его, онъ усвоитъ гораздо скорѣе и легче, чѣмъ то, что возбуждаетъ въ немъ скуку. Скуку же возбуждаетъ въ немъ все нецѣлесообразное съ его точки зрѣнія, всѣ занятія, въ которыхъ онъ не видитъ опредѣленной цѣли.

Для педагога должно быть важнымъ не только то, чтобы работа имѣла ясную цѣль, опредѣленный смыслъ и значеніе

въ глазахъ учителя, но еще важнѣе, чтобы работа была цѣлесообразной и въ глазахъ самого ученика, осмысленной и нужной съ его личной точки зрѣнія; важно, чтобы цѣль данныхъ упражненій ясно представлялъ себѣ не только учитель, но и самъ ученикъ.

Достоевскій въ своихъ «Запискахъ изъ Мертваго Дома» писалъ: «Если бы захотѣли вполнѣ раздавить, уничтожить человѣка, наказать его самымъ ужаснымъ наказаніемъ, такъ что самый страшный убійца содрогнулся бы отъ этого наказанія и пугался его заранѣе, то стоило бы только придать работѣ характеръ совершенной, полнѣйшей безполезности и безсмыслицы. Если бы заставить, напр., каторжника переливать воду изъ одного ушата въ другой, а изъ другого въ первый, толочь песокъ и т. п.,—я думаю, арестантъ удавился бы черезъ нѣсколько дней или надѣлалъ бы тысячу преступленій, чтобы хоть умереть, да выйти изъ такого униженія, стыда и муки». Принимается ли въ расчетъ эта психологія въ данномъ случаѣ? Понимаетъ ли ученикъ цѣль такъ называемыхъ подготовительныхъ упражненій?

«Зачѣмъ?»—вотъ вопросъ, который ставитъ себѣ ученикъ, когда его заставляютъ разлагать слова на звуки. «Зачѣмъ заставляютъ меня мычать и шипѣть, свистать, акать, ухать и окать? Зачѣмъ это разложеніе рѣчи на слова и словъ на звуки? Дѣйствительно ли нужны эти упражненія и для чего они нужны?—спрашиваетъ себя ученикъ.—Что здѣсь важно и на что нужно обращать особенное вниманіе? Что неважно и можно пропустить мимо ушей?» Я не выдумалъ этого; одна очень образованная учительница, извѣстная въ педагогической литературѣ, изучившая школьное дѣло и въ Россіи и за границей, сообщила намъ, что ей дѣти прямо ставили этотъ вопросъ: «Зачѣмъ мы такъ дѣлаемъ, такъ вѣдь никто не говоритъ?»

Если задача школы состоитъ не въ томъ, чтобы приготовить изъ ученика автомата, безсмысленно продѣлывающаго всѣ упражненія, неизвѣстно зачѣмъ и почему навязываемыя ему учителемъ, а въ томъ, чтобы приготовить разумное существо, отдающее себѣ отчетъ въ своихъ занятіяхъ, ясно представляющее себѣ цѣль каждой своей работы, то учитель больше всего долженъ избѣгать такихъ упражненій, цѣль и смыслъ которыхъ не ясны для учениковъ. Всякая работа должна и быть и казаться самому ученику цѣлесообразной, простой, естественной и понятной. Цѣль, преслѣдуемая дѣтьми, можетъ быть не такой отдаленной, какъ цѣли взрослаго человѣка. Ребенокъ можетъ оставаться совершенно равнодушнымъ къ карьерѣ ученаго, писателя и т. д. Онъ можетъ смотрѣть на грамоту только какъ на средство самому прочесть интересную сказочку. Но имѣть цѣль предъ собою и ясно представить ее себѣ для него такъ же необходимо, какъ и для взрослаго человѣка.

И, чтобы удовлетворить этому послѣднему требованію, чтобы избѣжать указанныхъ выше недостатковъ обычнаго типа звуковыхъ упражненій, мы предлагаемъ слѣдующій способъ. Необходимо, чтобы для ученика была ясна не только цѣль разложенія словъ на звуки (это уже слѣдующая ступенька въ звуковыхъ упражненіяхъ), но и цѣль разложенія рѣчи на слова. Хотя бы на одномъ примѣрѣ, но необходимо выяснить ему эту возможность изображать слова видимыми знаками. Такую возможность даютъ намъ коротенькія однозвучныя слова: восклицаніе «а», предлоги «у» и «о», союзъ «а». Правда, что начинать разложеніе рѣчи на слова надо съ фразы, гдѣ нѣтъ ни союзовъ, ни предлоговъ; но когда, такимъ образомъ, возможность разложенія рѣчи на слова стала ясна для дѣтей, мы беремъ фразу уже съ однимъ или двумя коротенькими словами; напримѣръ, «у волка зубы, а у осы жало». И, произнося раздѣльно каждое слово, даже, такъ сказать, подчеркивая эту раздѣльность произношеніемъ, мы предлагаемъ дѣтямъ раздѣлить фразу на слова. Намъ скажутъ, что трудно выдѣлить изъ фразы такія коротенькія слова, какъ «а», «у» и т. д., но опытъ доказываетъ обратное. Оказывается, что эти коротенькія слова гораздо легче выдѣлить изъ фразы, какъ слова, чѣмъ выдѣлить, какъ звуки изъ слова, а между тѣмъ на слѣдующей ступени обыкновенно приступаютъ къ выдѣленію тѣхъ же самыхъ звуковъ изъ словъ. Когда данная фраза разложена на слова, учитель говоритъ: «Здѣсь есть короткія и маленькія слова, я сейчасъ покажу, какъ они пишутся, печатаются въ книгахъ. Какое короткое слово вы узнали сейчасъ?»—«У».—«Вотъ какъ печатается «У» (показываетъ печатную букву). Затѣмъ идетъ обычное разсматриваніе буквы: изъ сколькихъ частей она состоитъ, гдѣ одна часть, гдѣ другая? «Какое еще другое маленькое слово вы знаете?» — «А». «Вотъ какъ печатается въ книгахъ это слово. Изъ сколькихъ частей оно состоитъ?» и т. д. Затѣмъ учитель поочередно показываетъ одинъ и другой знаки, а ученики произносятъ ихъ. Тѣ же самые знаки, вырѣзавъ ихъ изъ разрѣзной азбуки, приложенной къ нашему Букварю, мы даемъ на руки дѣтямъ и на домъ. Дѣти обыкновенно показываютъ этотъ подарокъ своимъ домашнимъ и умѣютъ сказать, что обозначаютъ эти знаки.

Нечего и говорить, что на дальнѣйшихъ ступеняхъ звуковыхъ упражненій мы поступаемъ такъ же. При разложеніи словъ на слоги мы выбираемъ два слога, состоящіе изъ однихъ только гласныхъ звуковъ, и даемъ ихъ изображеніе. А переходя къ разложенію словъ на гласные и согласные звуки, мы точно такъ же фиксируемъ печатными буквами каждый изучаемый новый звукъ, составляемъ изъ знакомыхъ буквъ слова и сами заставляемъ дѣлать это и дѣтей, предлагаемъ имъ прочитывать набранныя такимъ образомъ слова и проч.

Главное достоинство этого пріема мы видимъ въ томъ, что при немъ звуковыя упражненія получаютъ въ глазахъ учениковъ осмысленность и цѣлесообразность.

Когда ученикъ, выдѣливъ коротенькое однозвучное слово изъ фразы, фиксируетъ его по указанію учителя буквою, когда онъ, разложивъ коротенькое слово на звуки, изображаетъ эти звуки буквами и прочитываетъ только что составленное имъ слово, когда онъ найдетъ это слово въ книгѣ и прочитаетъ его,—онъ уже понимаетъ, почему и зачѣмъ ему нужно было разлагать рѣчь на слова и слова на звуки. Правда, онъ еще не пишетъ, но зато самъ изъ буквъ разрѣзной азбуки составляетъ это же коротенькое слово, т.-е. въ сущности воспроизводитъ подлинный процессъ письма. Онъ понимаетъ, чего добивается отъ него учитель, выдѣляя изъ слова звукъ и раздѣляя слово на звуки, и, что самое важное, знаетъ, зачѣмъ это дѣлается. Онъ самъ хочетъ того же самаго и для той же понятной ему цѣли. Отнынѣ его усилія принимаютъ сознательное, опредѣленное направленіе. Вся работа получаетъ для него совершенно опредѣленный смыслъ, вполнѣ ясную для него цѣль и становится для него полною интереса и значенія. Въ виду въ высшей степени цѣннаго и опредѣленнаго для него результата, къ которому эта работа приводитъ подъ вліяніемъ живого интереса, возбуждаемаго цѣлесообразной работой, силы ученика возрастаютъ, вниманіе удвоивается, успѣхъ увеличивается. Радость, испытываемая ребенкомъ, когда онъ сознаетъ, что начинаетъ проникать въ секретъ чтенія, самъ народъ сравниваетъ съ радостью слѣпца, когда тотъ чувствуетъ, что начинаетъ прозрѣвать. Передъ нимъ блеснулъ яркій свѣтъ знанія, его физіономія озаряется осмысленной человѣческой жизнью. Онъ уже проникъ въ тотъ процессъ, который пережилъ изобрѣтатель алфавита, онъ испытываетъ радость, какую испытываютъ люди, открывая что-либо новое, имъ до тѣхъ поръ неизвѣстное. И очень важно, чтобы эту радость дѣти испытали въ первые же дни посѣщенія школы. Первыя впечатлѣнія обыкновенно самыя яркія и часто остаются на всю жизнь. Это одно изъ лучшихъ средствъ привить дѣтямъ любовь и привязанность къ школѣ. Одинъ мальчикъ 4-го года обученія на вопросъ, какой урокъ онъ считаетъ самымъ интереснымъ, отвѣчалъ: «Самый интересный урокъ былъ въ 1-мъ классѣ, когда мы еще не знали настоящихъ буквъ». А вѣдь потомъ этому мальчику приходилось слышать не мало интереснаго въ школѣ. Что такое значитъ для народа научиться поскорѣе читать,—это всего яснѣе видно въ школахъ для взрослыхъ. Вотъ что говорится въ «Частномъ Починѣ», изданномъ Московскимъ Комитетомъ Грамотности: «Взрослые учащіеся, поступая въ школу неграмотными, спѣшатъ пройти алфавитъ какъ можно скорѣе и въ это время почти ничѣмъ болѣе не интересуются. Такъ, въ одной воскресной школѣ вначалѣ дѣлались опыты бесѣдъ съ

группами неграмотныхъ, но ученицы отнеслись къ нимъ безъ интереса и пожелали лучше употребить это время на усовершенствованіе въ чтеніи и въ письмѣ. Въ московскихъ школахъ нерѣдко приходится наблюдать, что неграмотные учащіеся во время чтенія имъ какого-либо интереснаго и вполнѣ доступнаго ихъ пониманію произведенія вынимаютъ свои буквари и всецѣло погружаются въ чтеніе, а если и слушаютъ общее чтеніе, то относятся къ нему вполнѣ безучастно и на всѣ вопросы отвѣчаютъ односложно и неохотно. Интересъ къ бесѣдамъ и чтенію пробуждается въ нихъ по окончаніи алфавита, когда они видятъ, что достигли своей цѣли и разбираютъ написанное въ книгѣ». «Главная задача въ это время,—пишетъ по этому поводу одна учредительница мужской воскресной школы,—достигнуть пока еще внѣшней грамотности, которая будетъ служить средствомъ для дальнѣйшаго развитія, и сами ученики такъ полны этой жаждой поскорѣе овладѣть грамотою, что пока они не научились читать, они равнодушны ко всему, особенно взрослые. Они и въ перемѣну сидятъ за столомъ и шепчутъ слова, всѣ погружены въ это занятіе; это—горячка, и въ это время волей-неволей ихъ надо оставить въ покоѣ. Всякое чтеніе имъ они считаютъ потерей времени, всякое объясненіе слушаютъ въ полъ-уха и готовы все бросить сейчасъ и итти складывать какую-нибудь «со-ло-му»; зато, едва пройдутъ букварь, преображается лицо, мѣняются вкусы: все влечетъ, все вызываетъ на разговоръ»...

Намъ возразятъ, что продолжительныя предварительныя звуковыя упражненія необходимы уже потому, что это—тотъ самый путь, которымъ шелъ изобрѣтатель алфавита. Онъ вслушивался сначала въ слова и раздѣлялъ эти слова на простые звуки, сравнивалъ эти звуки въ различныхъ словахъ и нашелъ, что ихъ немного, что они повторяются. И только затѣмъ уже онъ изобрѣлъ особые знаки для этихъ звуковъ, и это было самымъ нетруднымъ его дѣломъ. Стало-быть, скажутъ намъ, и учащійся долженъ начинать съ того, чтобы выдѣлить звуки изъ словъ, разложить слова на звуки; скажутъ, что это единственный правильный путь, потому что законы мышленія всеобщи, потому что никакимъ другимъ путемъ нельзя дойти до какого бы то ни было культурнаго пріобрѣтенія, какъ только тѣмъ путемъ, которымъ дошелъ до него первый изобрѣтатель. Допустимъ, что это вѣрно. Но развѣ можно утверждать, что первый изобрѣтатель алфавита дошелъ до своего открытія случайно, не руководясь въ своей работѣ опредѣленною идеею? Выдѣляя изъ словъ звуки и считая ихъ, онъ дѣлалъ это, навѣрное, не безцѣльно, какъ заставляютъ дѣтей продѣлывать эту работу наши горячіе защитники продолжительныхъ предварительныхъ упражненій. Въ его умѣ должны были встрѣтиться сначала двѣ идеи: возможность изображенія каждаго звука особымъ знакомъ и возможность разложенія каждаго слова на небольшое число звуковъ.

Только эта идея давала смыслъ всей его работѣ, служила достаточнымъ побужденіемъ и оправданіемъ ея. Если до него и были сдѣланы случайныя наблюденія, то нельзя же отрицать, что у ребенка есть наблюденія дошкольнаго періода. Чтобы учащійся шелъ по тому же пути, по какому шелъ изобрѣтатель алфавита, надо, чтобы его работою руководила та же самая мысль, иначе его обученіе будетъ лишено въ его глазахъ самаго главнаго, самаго цѣннаго въ каждомъ дѣлѣ—смысла и цѣли. Изобрѣтатель алфавита ясно представлялъ себѣ, зачѣмъ ему надо было разлагать слова на отдѣльные звуки, а ребенокъ этого не знаетъ. Педагоги, которыхъ мы имѣемъ въ виду, взяли у изобрѣтателя алфавита его внѣшніе пріемы, но не усмотрѣли, что было главнаго въ его трудѣ, не замѣтили встрѣчи двухъ плодотворныхъ идей въ его умѣ. Рекомендуемый нами способъ имѣетъ въ виду устранить эту ненормальную постановку дѣла. Мы также во главу дѣла ставимъ звуковыя упражненія, разложеніе словъ на звуки и сліяніе послѣднихъ. Но всякому понятно, что ни одинъ учитель не отдалъ бы ни минуты времени и ни малѣйшихъ усилій на звуковыя упражненія, если бы не существовало возможности выразить каждый звукъ буквою, если бы наше письмо основано было не на фонетическомъ, а на какомъ-нибудь другомъ принципѣ. Очевидно, что вся сила и вся суть звуковыхъ упражненій, весь ихъ смыслъ и все значеніе—въ той связи, какая устанавливается между звукомъ и буквою, съ одной стороны, и цѣлыми словами и рѣчью—съ другой. Если бы мы не знали объ этой связи, то звуковыя упражненія представлялись бы намъ чѣмъ-то въ родѣ толченія воды въ ступѣ. Вотъ почему, давая съ первыхъ же уроковъ изображеніе звуковъ, мы доводимъ ученика до пониманія того, зачѣмъ онъ дѣлаетъ всю эту работу. Съ первыхъ же уроковъ ученикъ знаетъ не только то, что можно разложить слово на звуки и слить эти звуки въ цѣлое слово, но онъ видитъ, что можно изобразить звукъ буквою, что можно изобразить буквами цѣлое слово и прочитать это слово. До этого вывода онъ доходитъ не путемъ отвлеченныхъ разсужденій, а путемъ личнаго, нагляднаго опыта, убѣдительнаго, понятнаго и яснаго для него. Мы понимаемъ соображенія, которыми руководятся защитники продолжительныхъ предварительныхъ, исключительно звуковыхъ упражненій. Трудности сліянія обусловливаются еще тѣмъ, что дѣтямъ при сліяніи звуковъ, изображенныхъ въ букварѣ или на планкѣ доски буквами, приходится въ одно и то же время дѣлать двѣ работы: одна—полегче—состоитъ въ томъ, чтобы припомнить звуки, выражаемые данными буквами, другая—потруднѣе—слить эти звуки. Если эти затрудненія раздѣлить, то все вниманіе ученика будетъ сосредоточено на одной только трудности, и онъ справится съ нею скорѣе и легче. Именно въ виду этого соображенія многіе педагоги и относятъ предварительныя зву-

БИБЛІОТЕКА

ковыя упражненія къ началу учебнаго года. Но трудности могутъ быть раздѣлены и на каждомъ отдѣльномъ урокѣ, какъ это рекомендуемъ мы. Поэтому очень важно вначалѣ, при изученіи каждаго новаго звука и прежде его изображенія, употребить нѣсколько минутъ на каждомъ урокѣ на то, чтобы поупражнять дѣтей на выдѣленіи этого звука и сліяніи его съ прежде пройденными гласными, конечно, въ словахъ, имѣющихъ смыслъ

Дѣти, и особенно на первыхъ порахъ, нуждаются въ разнообразіи. Они скучаютъ, если ихъ долго держать на одномъ упражненіи. Въ смѣнѣ работы нуждаются даже и взрослые, даже въ области механическаго труда. Когда водоносъ устаетъ нести ведро воды правою рукою, онъ беретъ его въ лѣвую руку. Тѣмъ болѣе въ смѣнѣ занятій нуждается ребенокъ съ его маленькими силами.

Вотъ почему хорошій учитель, занимаясь съ группою первогодниковъ, заставляетъ ихъ то разложить рѣчь на слова и слова на слоги и звуки, то написать только что разложенное, то прочитать написанное, то перейти къ чтенію по книгѣ, то разсказать прочитанное и т. д. Нашъ пріемъ вполнѣ удовлетворяетъ этому требованію разнообразія; но мы предлагаемъ разнообразіе въ единствѣ: и буквенныя и звуковыя упражненія находятся въ тѣсной связи между собою. Дѣти разлагаютъ рѣчь на слова и звуки; эти же слова и звуки они набираютъ съ помощью разрѣзной азбуки и на классной доскѣ и у себя на партахъ; тѣ же самыя слова они читаютъ; переходя къ чтенію другихъ словъ, они встрѣчаютъ тѣ же самыя буквы. Предыдущее упражненіе здѣсь облегчаетъ послѣдующую работу. Въ этихъ же видахъ при чтеніи новаго, не разложеннаго еще на звуки слова полезно прежде, нежели поставить разрѣзныя буквы даннаго слова на планкѣ, повторить ихъ, но, конечно, не въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ будутъ поставлены на доскѣ.

И такъ, всѣ звуковыя упражненія, относимыя нашими методиками къ предварительнымъ, ученикъ обязательно продѣлываетъ на каждомъ урокѣ, но они уже не имѣютъ для него характера безцѣльныхъ механическихъ упражненій, неизвѣстно для чего навязываемыхъ ему, а даютъ результатъ въ высокой степени цѣнный, вполнѣ для ребенка понятный, очевидный и опредѣленный. При нашемъ пріемѣ ученикъ съ первыхъ же уроковъ читаетъ слова; онъ понимаетъ, что ему стоитъ только научиться писать эти буквы, и онъ самъ напишетъ данное слово. Придя домой, онъ скажетъ, что онъ не шипѣлъ и не свисталъ только въ классѣ, но и прочелъ такое-то и такое-то слово. Выписываніе первыхъ элементовъ ученики проходятъ очень быстро; такъ же скоро они выписываютъ и первыя буквы изученныхъ звуковъ, а потому, спустя нѣсколько дней, ученики въ письмѣ догоняютъ чтеніе. Здѣсь на помощь учителю придутъ самостоятельныя работы, кото-

рыя приходится давать въ трехъ отдѣленіяхъ школы при одномъ учителѣ. Когда ученикъ черезъ нѣсколько дней въ состояніи будетъ приступить къ письму буквъ, онъ сравниваетъ письменную букву съ печатной, онъ пишетъ тѣ же самыя слова, какія онъ читалъ; онъ, не переставая упражняться въ сліяніи знакомыхъ звуковъ и въ чтеніи, наверстываетъ потерянное въ письмѣ; письмо на время становится главнымъ дѣломъ на урокахъ письма-чтенія; онъ пишетъ и читаетъ, что написалъ.

Трудности, вызываемыя тѣмъ, что ученику приходится сразу знакомиться и съ печатнымъ шрифтомъ и съ письменною буквою, на первыхъ порахъ будутъ раздѣлены, а затѣмъ это перестанетъ быть труднымъ дѣломъ. Наиболѣе легкое (печатный шрифтъ) будетъ предшествовать болѣе трудному (письменной буквѣ), а это, особенно на первой ступени, имѣетъ большое значеніе. Приступая затѣмъ къ письму знакомыхъ буквъ, учитель имѣетъ возможность расположить ихъ по степени трудности въ письмѣ, тогда какъ раньше онъ располагалъ ихъ по степени трудности въ смыслѣ выдѣленія изъ словъ и сліянія (*а, у, о, с, ш, р*). Не надо доказывать, насколько это важно для успѣшности въ томъ и другомъ процессѣ. Мы уже видѣли, что именно здѣсь самое слабое мѣсто метода письма-чтенія, и именно сюда направлены наиболѣе вѣскія нападенія изъ среды защитниковъ раздѣльнаго обученія чтенію и письму. Когда ученикъ умѣетъ писать тѣ самыя буквы, съ печатнымъ начертаніемъ которыхъ онъ познакомился раньше, не будетъ болѣе никакихъ неудобствъ вести обученіе вполнѣ согласно съ требованіями письма-чтенія: уроки письма и чтенія пойдутъ совмѣстно вплоть до конца азбуки.

ГЛАВА VI.

Есть мнѣніе, будто нѣтъ никакой надобности при обученіи грамотѣ разлагать слова на слоги, будто всего лучше переходить прямо отъ слова къ звукамъ. Изъ всѣхъ трехъ видовъ разложенія (фразы на слова, слова на слоги и слоги на звуки), очевидно, самымъ легкимъ для дѣтей будетъ первый, а самымъ труднымъ—послѣдній, и если держаться дидактическаго правила лишь постепеннаго нарастанія трудностей, то станетъ несомнѣннымъ, что разложеніе на слоги нужно уже какъ переходное упражненіе, подготовляющее учениковъ къ разложенію словъ прямо на звуки. Не даромъ и не случайно въ исторіи письменности силлабическое, слоговое письмо предшествовало алфавиту. Изобрѣтатель не могъ бы прямо отъ письма словъ перейти къ буквамъ въ нашемъ смыслѣ этого слова: это былъ бы скачокъ, превышающій его умственныя силы. Точно такъ же мы должны избѣгать рѣзкихъ

скачковъ и въ дѣлѣ обученія. Наши ученики тоже должны перейти къ звукамъ черезъ посредство слоговъ. Слогъ нельзя разсматривать, какъ какое-то искусственное изобрѣтеніе: его создала сама природа языка. Не надо обладать тонкою наблюдательностью, чтобы замѣтить, насколько переходъ отъ слога къ слогу яснѣе и рѣзче сознается нами, чѣмъ переходъ отъ звука къ звуку въ одномъ и томъ же слогѣ. Выше мы видѣли, что если намъ встрѣчается непривычное и непонятное слово, мы читаемъ его по слогамъ, при чемъ каждый слогъ мы узнаемъ сразу, по его внѣшнему виду, какъ что-то цѣлое и хорошо знакомое. Къ сожалѣнію, физіологія слога и до сихъ поръ еще недостаточно изучена. Гораздо болѣе изслѣдована природа отдѣльныхъ звуковъ, но большинству учителей не извѣстны даже тѣ выводы, какіе въ настоящее время считаются безспорными въ наукѣ.

И мы считаемъ не лишнимъ отмѣтить наиболѣе важныя открытія, сдѣланныя въ настоящее время въ этой области и имѣющія ближайшее отношеніе къ занимающему насъ вопросу. Еще Гюго уподоблялъ каждое человѣческое слово маленькому оркестру, гдѣ гласная есть голосъ, а согласная—аккомпанементъ. По его замѣчанію, «инструментальная музыка свойственна странамъ, гдѣ въ языкѣ преобладаютъ согласные звуки, а музыка вокальная—странамъ, гдѣ преобладаютъ гласные звуки. Германія, страна гармоніи, имѣетъ у себя симфонистовъ, Италія, земля мелодіи,—пѣвцовъ».

Но если ужъ искать подходящей аналогіи къ нашему органу рѣчи, то мы найдемъ ее въ такихъ духовыхъ и язычковыхъ музыкальныхъ инструментахъ, какъ гобой, кларнетъ или язычковыя трубы органа. Надо представить себѣ инструментъ, составленный изъ трехъ частей: 1) изъ мѣховъ, наполняющихся воздухомъ, 2) изъ вибрирующихъ язычковъ, которые своимъ дрожаніемъ производятъ звуки, и 3) изъ надставной трубы. Тогда въ нашемъ природномъ инструментѣ, въ нашемъ органѣ рѣчи мѣхамъ будутъ соотвѣтствовать легкія, откуда мы выталкиваемъ воздухъ, вибрирующимъ язычкамъ будутъ соотвѣтствовать голосовыя связки въ нашей гортани, а надставной трубѣ—нашъ ротъ и нашъ носъ. Эта аналогія не нова. Она явилась болѣе 100 лѣтъ тому назадъ и нашла выраженіе въ неоднократныхъ попыткахъ устроить говорильный инструментъ. Здѣсь стоитъ указать на попытку Чарльза Чистона, которому удалось устроить очень недурную говорящую машину. Въ ней всѣ гласные воспроизводятся вибрирующими язычками и приставленными къ нимъ трубками.

И такъ, несомнѣнно, нашъ органъ рѣчи представляетъ собою тоже духовой язычковый инструментъ и притомъ самый лучшій и доселѣ никѣмъ не превзойденный. Наша природная говорящая машина состоитъ изъ трехъ важныхъ частей: 1) изъ легкихъ, наполненныхъ воздухомъ и играющихъ роль

мѣха въ музыкальномъ инструментѣ, 2) изъ эластическихъ голосовыхъ связокъ, помѣщающихся въ верхней части горла, въ гортани, и играющихъ ту же роль, какую играютъ язычки въ духовыхъ инструментахъ, и 3) изъ рта и носа, играющихъ роль надставной трубы. Подобно тому, какъ изъ мѣха музыкальнаго инструмента выходитъ толчками воздухъ и заставляетъ дрожать и звучать язычки, такъ и наши легкія запасаются воздухомъ и посылаютъ его толчками къ голосовымъ связкамъ и заставляютъ ихъ дрожать и звучать.

Голосовыя связки можно уподобить легко растяжимой перепонкѣ барабана, разрѣзанной поперекъ, посрединѣ. Если такую разрѣзанную перепонку натянуть посрединѣ трубки, то получится грубое изображеніе нашей гортани съ голосовыми связками. Если въ такую трубку дуть, то перепонка будетъ дрожать отъ тока вдуваемаго воздуха и станетъ издавать звукъ. Подобнымъ же образомъ приводится въ движеніе и эластическая перепонка нашей гортани, называемая голосовыми связками, когда сквозь щель между этими связками проталкивается изъ нашихъ легкихъ воздухъ. Но хорошо извѣстно, что и въ музыкальныхъ инструментахъ на однихъ язычкахъ далеко не уѣдешь. Сами по себѣ язычки издаютъ слабые звуки, и, чтобы усилить ихъ звукъ, придѣлываютъ къ нимъ надставную трубу, играющую роль резонатора. Точно такъ же однѣ наши голосовыя связки, предоставленныя самимъ себѣ, издавали бы очень слабый звукъ. Мы усиливаемъ этотъ звукъ, благодаря нашему рту, играющему роль надставной трубы. Но нашъ ротъ и носъ дѣлаютъ гораздо больше, чѣмъ обыкновенная надставная труба музыкальнаго духового язычковаго инструмента. Наша природная надставная труба не только усиливаетъ звуки, издаваемые дрожаніемъ голосовыхъ связокъ, но она придаетъ этимъ звукамъ, сообразно съ нашими желаніями, опредѣленные оттѣнки. Приведите наши голосовыя связки въ движеніе и придавайте вашему рту то одну, то другую форму, и вы получите разные звуки: то *а*, то *у*, то *о*, и разные слоги: то *ба*, то *су*, то *ра* и т. д.

Наиболѣе цѣнной работой о слогѣ признается трудъ филолога Сиверса. «Слогъ,—говоритъ онъ,—есть группа звуковъ, произносимыхъ съ однимъ самостоятельнымъ, непрерывнымъ, выдыхательнымъ толчкомъ воздуха». Сколько непрерывныхъ выдыхательныхъ толчковъ сдѣлаемъ мы при произношеніи даннаго слова, ровно столько слоговъ будетъ въ этомъ словѣ. Это можно легко обнаружить самымъ простымъ опытомъ. Я беру бумажку, держу ее за нижній конецъ, а верхнимъ закрываю свой ротъ и говорю: *папа*, *баба*, *пава* и т. д. Каждый толчокъ выдыхаемаго мною воздуха приводитъ въ колебаніе бумажку, и по числу колебаній можно судить о числѣ толчковъ, а стало-быть, и о числѣ слоговъ. Для глаза всего замѣтнѣе будетъ произношеніе слоговъ, гдѣ гласному звуку предшествуетъ губная: *б*, *п*, *в* и *ф*, потому что въ этомъ слу-

чаѣ каждый толчокъ воздуха, соотвѣтствующій слогу, долженъ будетъ прорвать затворъ изъ моихъ губъ, а движеніе губъ легко видѣть и постороннему наблюдателю. Можно также почувствовать эти толчки воздуха, соотвѣтствующіе слогу, если во время рѣчи держать передъ ртомъ холодную руку. Но слогъ состоитъ изъ звуковъ, а каждый звукъ, въ свою очередь, тоже представляетъ колебаніе воздуха, хотя и менѣе замѣтное, нежели колебанія, соотвѣтствующія слогу. Вотъ почему Техмеръ, изображая эти колебанія воздуха волнообразными линіями, даетъ два ряда волнъ: первичныя—слоговыя и вторичныя—звуковыя. Но эти вторичныя волны должны быть тѣсно связаны между собою; мало этого: сумма ихъ при наложеніи должна совпадать съ первичною волною, какъ сумма пальцевъ на перчаткѣ должна совпадать со всею перчаткою и плотно обхватывать всю руку. Какъ оторванные пальцы не составятъ цѣлой руки, такъ и разъединенные звуки не составятъ слога.

Изъ пріемовъ, употребляемыхъ при разложеніи слова на слоги, почему-то посчастливилось пріему Оливье, пользовавшемуся тактомъ и взмахомъ руки. Этотъ пріемъ съ разными видоизмѣненіями (разложеніе подъ стукъ линейки и т. д.) обошелъ всю Европу и очень распространенъ и въ нашихъ школахъ. За этотъ пріемъ можно привести то соображеніе, что здѣсь на помощь слуховымъ образамъ приходятъ зрительные, что, очевидно, облегчаетъ работу памяти; но противъ этого пріема говоритъ его искусственность. Зрительные образы здѣсь связаны съ слуховыми чисто внѣшнимъ образомъ, потому что между стукомъ по столу и слогомъ нѣтъ никакой логической связи. А задача школы состоитъ не въ томъ, чтобы обогащать головы дѣтей механическими, случайными, искусственными связями (такихъ связей и безъ того у дѣтей болѣе, чѣмъ достаточно; такія связи и безъ того представляютъ огромный тормозъ въ дѣлѣ умственнаго развитія учащихся),—цѣль школы состоитъ въ томъ, чтобы бороться съ случайными механическими связями, замѣняя ихъ естественными и разумными.

Вотъ почему мы предпочитаемъ пріемъ, основанный на видимыхъ движеніяхъ рта при произнесеніи слога. Учитель выбираетъ изъ только что разложенной на слова фразы какое-нибудь слово, напримѣръ, *баба*, *папа*, *пава* и т. д. На первую очередь я выбралъ бы именно слоги съ губными звуками: *п*, *б*, *ф*, *в*, *м*, потому что такіе слоги, какъ сказано выше, легко различить не только по слуху, но еще и зрѣніемъ. При произношеніи такихъ слоговъ мы ровно столько разъ открываемъ ротъ, сколько слоговъ въ словѣ. Движенія губъ, которыя закрываются и открываются при произнесеніи такихъ слоговъ, совершенно ясно видны всему классу, чего нельзя сказать про движеніе языка при произнесеніи зубныхъ, нёбныхъ и гортанныхъ звуковъ. Чтобы сосчитать, сколько

слоговъ въ словѣ, ученику при этомъ пріемѣ надо только посмотрѣть, сколько разъ открывалъ свой ротъ при произнесеніи этого слова учитель.

Самый урокъ ведется приблизительно слѣдующимъ образомъ. Учитель говоритъ дѣтямъ: «Я вамъ скажу одно слово, а вы считайте, сколько разъ я открою ротъ». Учитель раздѣльно произноситъ, напримѣръ, слово *папа* и спрашиваетъ: «Сколько разъ я открылъ ротъ?»—«Два раза».—«Значитъ, въ этомъ словѣ два слога (или *двѣ части*, если учитель не желаетъ на первыхъ порахъ осложнять дѣло новымъ терминомъ). Скажите первый слогъ (первую часть). Скажите второй слогъ (вторую часть)». Этотъ пріемъ мы рекомендуемъ и потому, что онъ даетъ быстрые успѣхи, такъ какъ здѣсь на помощь слуховымъ впечатлѣніямъ приходятъ зрительныя. А мы уже знаемъ, какую огромную помощь и памяти и пониманію оказываютъ соединенія различныхъ впечатлѣній. Но главная причина, почему мы остановились на этомъ пріемѣ, состоитъ въ томъ, что движенія рта сопровождаютъ толчки воздуха и потому являются самымъ существеннымъ и естественнымъ признакомъ въ данномъ случаѣ, и учителямъ при этомъ совсѣмъ не зачѣмъ прибѣгать къ какимъ-либо искусственнымъ пріемамъ, только затемняющимъ истинную природу слога. Но мало того, чтобы ученики умѣли разложить слово на слоги, надо еще, чтобы они сумѣли изъ слоговъ составить цѣлое слово. Ученики не только разлагаютъ данное имъ слово на слоги, но и сами образуютъ изъ слоговъ слова, сначала только что передъ тѣмъ разложенныя, а затѣмъ и другія. Они говорятъ цѣлое слово то вмѣстѣ, то раздѣльно по слогамъ. Очень важно на этой ступени пріучить учениковъ къ выраженіямъ: «Скажите отдѣльно, по частямъ» или «скажите сразу, вмѣстѣ»; мы считаемъ не лишнимъ, чтобы на этихъ же, сравнительно легкихъ, упражненіяхъ дѣти вполнѣ ознакомились съ выраженіями: *въ началѣ, въ серединѣ, въ концѣ*, а также съ выраженіями: *первое слово, второе слово, первая часть, вторая часть* и т. д., и пріучились бы указывать по вопросамъ учителя, гдѣ стоитъ данное слово въ рѣчи и данный слогъ въ словѣ.

Одинъ изъ пріемовъ, возбуждающихъ самодѣятельность учащихся въ этомъ случаѣ, состоитъ въ томъ, что учитель произноситъ какой-нибудь слогъ, напримѣръ, *са*, а ученики придумываютъ и прибавляютъ другой, чтобы вышло цѣлое слово: *ша*, чтобы вышло слово *Саша*, или *ло*, чтобы вышло слово *сало*, и т. п. Другой видъ упражненій состоитъ въ томъ, что учитель даетъ слово, приглашаетъ дѣтей отнять первый или послѣдній слогъ и спрашиваетъ, что останется. *Ку-лакъ*, дѣти отнимаютъ первый слогъ и остается *лакъ*; отъ слова *му-соръ* отнимаютъ *му*—остается *соръ*; отъ слова *коса-ри* отнимаютъ послѣдній слогъ—и остается *коса*. Ниже мы изложимъ основанія, почему никакихъ опредѣленій мы не тре-

буемъ отъ дѣтей на этой ступени; мы не спрашиваемъ ихъ, что такое слогъ, какъ это, къ сожалѣнію, рекомендуется нѣкоторыми экзаминаторами, наблюдателями и учителями. Разъ ученики умѣютъ разложить слово на слоги, значитъ, они понимаютъ, что такое слогъ, хотя и не могутъ дать ему точнаго опредѣленія. Главное искусство учителя начальной школы состоитъ въ томъ, чтобы умѣть отличать важное и существенное отъ неважнаго и не тратить ни минуты времени на занятія, польза которыхъ сомнительна или ничтожна.

Вышеизложенныя нами упражненія принадлежатъ къ числу наиболѣе легкихъ. Дѣти осваиваются съ разложеніемъ фразы на слова, а слова на слоги съ перваго раза, и учитель имѣетъ полную возможность перейти затѣмъ къ разложенію словъ на звуки, но, конечно, и на слѣдующихъ двухъ-трехъ урокахъ придется начинать занятія съ разложенія фразы на слова, а что касается разложенія словъ на слоги, то, въ видахъ облегченія звукового разложенія словъ, къ этому упражненію придется долго еще возвращаться на каждомъ урокѣ. Разложеніе словъ на звуки и сліяніе звуковъ представляютъ болѣе значительныя трудности. Не даромъ и теперь существуетъ народъ, который, несмотря на свою сравнительно высокую культуру, не имѣетъ письма, основаннаго на разложеніи словъ на звуки. Не даромъ изобрѣтеніе алфавита, основаннаго на томъ же разложеніи словъ и на сліяніи звуковъ, было послѣднимъ, значительнымъ актомъ въ исторіи письменности, ея вершиною и вѣнцомъ. Какъ въ исторіи письма этотъ послѣдній процессъ требовалъ наибольшаго умственнаго напряженія, такъ и отъ ученика грамоты этотъ процессъ требуетъ значительной сообразительности. По той же причинѣ этотъ моментъ требуетъ особаго вниманія и со стороны учителя, на обязанности котораго лежитъ сдѣлать для учащихся посильной такую трудную работу.

Затрудненія здѣсь начинаются уже съ того, что природа членораздѣльныхъ звуковъ еще и до сихъ поръ не вполнѣ изучена, а между тѣмъ, очевидно, мы должны сообразовать пріемы обученія, между прочимъ, и съ законами фонетики.

Кто раздѣляетъ наше мнѣніе о необходимости на самыхъ первыхъ порахъ дать учащимся видимые знаки однозвучныхъ словъ *а* и *у*, тотъ тѣмъ болѣе согласится съ нами, что разъ только ученикъ въ состояніи будетъ разложить слово на слоги, онъ долженъ фиксировать буквами одно или два такихъ коротенькихъ двухсложныхъ словъ, гдѣ каждый слогъ состоитъ изъ одного гласнаго звука и потому можетъ быть выраженъ одною буквою. Это необходимо для того, что лишь при этомъ условіи ученикъ ясно представляетъ себѣ, зачѣмъ его заставляютъ дѣлить слова на части. И здѣсь мы встрѣчаемся съ вышеуказаннымъ уже возраженіемъ, что сообщеніе на этой ступени двухъ новыхъ знаковъ затруднитъ дѣтей, что дѣтямъ легче справиться съ одними звуковыми упражне-

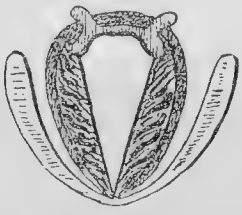
ніями, безъ буквъ, безъ зрительныхъ образовъ. Мы думаемъ—наоборотъ. Когда мы разсказываемъ въ классѣ о какомъ-нибудь дѣятелѣ на общественномъ, государственномъ или научномъ поприщахъ и при этомъ покажемъ дѣтямъ портретъ этого человѣка, мы увѣрены, что новый зрительный образъ не затруднитъ дѣтей, а облегчитъ ихъ работу. Но въ только что приведенномъ примѣрѣ роль портрета меньше, чѣмъ роль буквы при разложеніи словъ на слоги. Когда ученики усвоили буквы и ихъ значеніе, они уже уразумѣли, зачѣмъ имъ предлагаютъ звуковыя упражненія, они начинаютъ проникать въ самую суть процесса письменности, они уже начинаютъ понимать принципъ, на которомъ основано фонетическое письмо. А понять работу—значитъ облегчить ее, а не затруднить. И это тѣмъ болѣе, что, какъ мы уже сказали выше, трудности можно раздѣлить на одномъ и томъ же урокѣ. Впрочемъ, на этой ступени мы можемъ пользоваться уже извѣстными ученикамъ буквами и не сообщать имъ никакихъ новыхъ знаковъ. Лично мы при разложеніи на слоги ограничиваемся фиксаціею только двухъ словъ. Въ нашемъ «Букварѣ» есть картинка, изображающая мальчика въ лѣсу съ грибами. По тому, какъ мальчикъ широко открылъ ротъ и какъ держитъ около рта руки, легко догадаться, что онъ кличетъ тѣхъ, съ кѣмъ пришелъ въ лѣсъ. Можно сказать дѣтямъ, а большею частію они скажутъ и сами, что мальчикъ кричитъ: *ау*. Мы говоримъ дѣтямъ, что раньше мы читали коротенькія слова: *а* и *у*. Ни того, ни другого слова нельзя было раздѣлить на части. А теперь мы беремъ слово подлиннѣе: *ау* можно уже раздѣлить на части. И дѣти легко разложатъ это слово, потому что каждый звукъ его имъ уже знакомъ; затѣмъ они по вопросу учителя легко припомнятъ, какъ печатается *а* и *у*, сами составятъ слово *ау* и сами прочтутъ его, какъ и слово *уа* (крикъ младенца). И дѣти увидятъ, что можно найти знаки не только для цѣлаго коротенькаго слова, но и для каждой части слова

Для учителя грамоты существенно важно разрѣшить вопросъ о природѣ гласныхъ звуковъ и отличіи ихъ отъ согласныхъ. Гласный звукъ играетъ самую видную роль въ сліяніи звуковъ въ слоги, потому что это основа слога и его центръ; къ гласному звуку тяготѣютъ, пристаютъ и съ нимъ сливаются окружающіе его согласные звуки. Въ чемъ же природа согласнаго звука?

Не надо быть физикомъ, чтобы понимать, что звукъ производится волнообразнымъ колебаніемъ воздуха, а такое колебаніе воздуха получается отъ колебанія звучащаго тѣла. Перестанутъ дрожать, колебаться струны скрипки или язычки гармоники, и замретъ звукъ. Хорошо извѣстно также, что звуки бываютъ музыкальные, гармоническіе; но бываютъ и негармоническіе, нелюбимые музыкантами и пѣвцами, шумы и шорохи. Гармоническіе, музыкальные звуки получаются тогда,

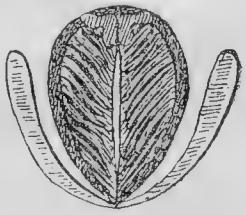
когда звучащее тѣло (струна, язычокъ, колокольчикъ) колеблется правильно и равномѣрно, повторяетъ извѣстное число одинаковыхъ колебаній въ секунду на одной нотѣ и извѣстное число колебаній на другой. Что же касается негармоническихъ звуковъ, называемыхъ шумами или шорохами, то они получаются тогда, когда въ колебаніяхъ звучащаго тѣла нѣтъ никакой правильности, равномѣрности.

Благодаря изслѣдованіямъ Гельмгольца, Кенига, Лара и другихъ, мы знаемъ, что сущность гласныхъ звуковъ сводится къ гармоническимъ, музыкальнымъ тонамъ, которыми богатъ человѣческій голосъ, и къ вліянію на нихъ движеній нашего рта, а сущность согласныхъ—къ немузыкальнымъ, негармоничнымъ шумамъ и шорохамъ, исходящимъ изъ нашего рта. У человѣка есть только одинъ музыкальный инструментъ (вѣрнѣе, часть инструмента), который даетъ правильныя, равномѣрно повторяемыя колебанія и производитъ гар-



Голосовая щель, открытая во время свободнаго дыханія, когда не получается гласнаго звука.

Та же щель при шопотѣ.



Та же щель при громкомъ гласномъ звукѣ, издаваемомъ дрожаніемъ натянутыхъ связокъ-перепонокъ.

моническіе, музыкальные звуки, это—голосовыя связки. Мы упоминали уже, что въ нашей гортани находится пара вибрирующихъ, дрожащихъ перепонокъ, называемыхъ голосовыми связками. Если мы не натягиваемъ этихъ связокъ, если мы оставляемъ для прохода воздуха широкую щель, то струя воздуха не колеблетъ нашихъ связокъ, и тогда могутъ получиться какіе угодно шумы и шорохи, называемые согласными звуками, но гласнаго звука получиться не можетъ. Когда же мы натягиваемъ эти связки, образуемъ изъ нихъ узкую щель и затѣмъ выталкиваемъ черезъ эту щель воздухъ изъ легкихъ, то наши связки дрожатъ, какъ дрожатъ язычки въ гармоникѣ, и издаютъ музыкальный звукъ; но затѣмъ музыкальное дѣйствіе этихъ связокъ усиливается и видоизмѣняется полостью нашего рта, нашею природною надставною трубою и резонаторомъ. Гельмгольцъ пришелъ къ этому выводу при помощи цѣлаго ряда камертоновъ, которые онъ поперемѣнно подносилъ къ отверстію рта, подготовленнаго къ произнесенію того или другого гласнаго звука. Если взять варганъ—музыкальный инструментъ, употребляемый, между прочимъ,

и у насъ, въ Поволжьѣ, то можно заставить его издавать любые гласные звуки: *а*, *о*, *у*, *и*, *е*, просто лишь придавая рту форму, необходимую для произнесенія того или другого звука. Здѣсь музыкантъ не издаетъ никакого звука; но дрожащій язычокъ инструмента исполняетъ роль голосовыхъ связокъ, а ротъ музыканта, при каждой перемѣнѣ формы, измѣняетъ звукъ инструмента то въ одну, то въ другую гласную. При этомъ нашъ ротъ играетъ роль надставной трубы, то и дѣло измѣняющейся по своей формѣ. То онъ принимаетъ видъ широкой трубы, и тогда получается *а*, то узкой въ губахъ, и тогда получается *у*, то узкой въ нёбѣ, и тогда получается *и*. Звукъ *о* будетъ уже среднимъ между *а* и *у*; звукъ *е*—средній между *а* и *и*; звукъ *ы* получится, когда мы приготовимъ губы для *и*, а языкъ для *у* и т. д.

Но мы не нуждаемся въ язычкѣ варгана, потому что роль язычковъ у насъ играютъ голосовыя связки. Онѣ-то и служатъ основаніемъ гласныхъ звуковъ, какъ показываетъ и самое названіе: чистые, гармоническіе, музыкальные тоны нашего голоса и есть гласные звуки, а эти тоны берутъ начало въ голосовыхъ связкахъ. Однако дрожаніе голосовыхъ связокъ не дѣлаетъ еще опредѣленнаго гласнаго звука. Для этого необходимо участіе нашего рта. Нашъ ротъ измѣняетъ проходящій чрезъ него голосъ то въ *а*, то въ *у*, то въ *о* и т. д. Въ сущности, переходя отъ одного гласнаго звука къ другому, мы достигаемъ этого посредствомъ видоизмѣненія нашего природнаго музыкальнаго инструмента, посредствомъ перемѣны въ формѣ надставной трубы этого инструмента, посредствомъ перемѣны въ формѣ нашего рта. При этомъ вспоминается, что наблюдатели надъ дѣтской жизнью сдѣлали очень любопытныя наблюденія надъ преобладаніемъ того или другого изъ гласныхъ въ дѣтскомъ крикѣ. Большинство наблюдателей, по словамъ Сикорскаго, согласны въ томъ, что уже въ первые мѣсяцы жизни пріятное расположеніе духа у ребенка выражается голосомъ, имѣющимъ специфическій оттѣнокъ звука *а*, тогда какъ дурное расположеніе сопровождается звуками, похожими на *э*. Объясненіе этого факта мы можемъ видѣть лишь въ томъ, что пріятныя ощущенія придаютъ рту ребенка форму, соотвѣтствующую звуку *а*, то-есть форму широко открытой трубы, а ощущенія непріятныя выражаются въ сокращеніи мускуловъ рта, соотвѣтствующихъ произношенію *э*.

Любопытно наблюдать, какъ маленькія дѣти въ какомъ-нибудь одномъ словѣ постепенно измѣняютъ одинъ звукъ въ другой, придавая частямъ своего рта все новыя и новыя формы. Сикорскій разсказываетъ объ одномъ ребенкѣ, который сначала произносилъ слово «зубы», какъ *уби*, при чемъ звукъ *у* носилъ твердый характеръ безъ малѣйшей мягкости, но при дальнѣйшемъ развитіи онъ сталъ говорить уже *юби*, а потомъ *йюби*. Отчего произошла эта перемѣна? Только оттого, что ребенокъ сначала произносилъ первый звукъ этого слова безъ

участія кончика языка, а потомъ при произношеніи этого звука пріучался поднимать кончикъ языка все выше и выше къ твердому нёбу. Этотъ примѣръ показываетъ, что самую главную роль въ нашей рѣчи играетъ языкъ. Представляя собою наиболѣе подвижную и дѣятельную изъ частей нашего рта, онъ принимаетъ участіе въ произношеніи большинства членораздѣльныхъ звуковъ. Не даромъ самую рѣчь мы называемъ, фигурально выражаясь, его именемъ—*языкомъ*. Стоитъ наблюдать за движеніемъ нашего языка, когда мы переходимъ, напримѣръ, отъ *ы* къ *и*, затѣмъ къ *у*, къ *ю*, *я* и т. д., чтобы убѣдиться въ этомъ.

Таковы главныя особенности гласныхъ звуковъ. Но если бы намъ предложили дать краткое и въ то же время совершенно точное опредѣленіе гласнаго звука, мы были бы поставлены въ затрудненіе. Жизнь очень часто не укладывается въ правила и опредѣленія, какія придумываютъ люди; природа нерѣдко зло смѣется надъ нашими попытками привести всѣ ея явленія къ одному знаменателю и ставитъ насъ втупикъ.

Мы, напримѣръ, не считаемъ звуковъ *м*, *н*, *л*, *р* гласными, а между тѣмъ, въ нѣкоторыхъ языкахъ эти самые звуки несутъ службу гласнаго звука. Въ нѣкоторыхъ славянскихъ нарѣчіяхъ, напримѣръ, эти звуки образуютъ слогъ, какъ будто бы они были дѣйствительно гласными звуками. Такъ, въ сербскомъ языкѣ мы встрѣчаемъ слогъ *прст*, а въ чешскомъ—*влк*. Выше мы упоминали о говорящей машинѣ. Замѣчательно, что Чарльзъ Чистонъ воспроизводилъ плавные звуки *р* и *л* тѣмъ же способомъ, какъ и гласные, т.-е. вибрирующими язычками. Для воспроизведенія же другихъ согласныхъ звуковъ онъ устроилъ различныя приспособленія. Звукъ *м* онъ воспроизводилъ отверстіями, подобными ноздрямъ. И каждый на себѣ можетъ провѣрить, что носъ принимаетъ участіе въ произношеніи этого звука. Звукъ *п* онъ воспроизводилъ тѣмъ, что быстро отнималъ руку, приложенную къ закрытымъ губамъ фигуры. Это напоминаетъ воздушный поцѣлуй, когда точно такъ же къ закрытымъ губамъ прикладываютъ руку. И дѣйствительно, когда людей, не умѣющихъ произносить этотъ звукъ, учатъ его произношенію, то начинаютъ съ того, что совѣтуютъ имъ закрыть ротъ. Когда индѣйцевъ одного малоизвѣстнаго племени, которые совсѣмъ не знаютъ этого звука, учили его произносить, дикари отвѣчали: «Смѣшно заставлять людей закрывать ротъ для того, чтобы они говорили». Тѣмъ же путемъ Чарльзъ Чистонъ получалъ и звукъ *б*, но только при этомъ ротъ фигуры не совсѣмъ закрывался. Звукъ *с* и *ш* онъ воспроизводилъ, пропуская воздухъ чрезъ тонкія трубки или щели.

Точно такъ и мы, чтобы произнести звуки *с*, *ш*, *ж*, *з*, *х* и т. под. длительные согласные, образуемъ изъ частей нашего рта (языка, губъ и нёба) узенькую трубочку или щель, черезъ которую пропускаемъ воздухъ. Такъ, напримѣръ, пропу-

ская воздухъ черезъ щель, образуемую языкомъ и нёбомъ, мы получаемъ то *ш*, то *с*, то *ж* и т. д. При этомъ воздухъ, протискиваясь сквозь узкую щель, трется объ ея стѣнки, и это треніе производитъ то свистъ (свистящіе звуки), то шипѣніе (шипящіе звуки), то другіе какіе-либо шумы и шорохи, и обыкновенно сопровождающіе гласный звукъ называемые согласными звуками.

Эта разновидность согласныхъ звуковъ по своей длительности напоминаетъ гласные звуки, особенно, если тѣ или другіе произносить шопотомъ. И тѣ и другіе почти одинаково легко произнести, и тѣ и другіе можно, не прерывая голоса, тянуть въ продолженіе нѣсколькихъ секундъ. Я дѣлалъ опыты съ собою и еще съ двумя субъектами, и одинъ изъ насъ могъ протянуть звуки *ш*, *с*, *р*, *л*, *м* въ теченіе 30 секундъ,— это былъ maximum, а minimum былъ представленъ субъектомъ, тянувшимъ эти звуки въ теченіе 6 секундъ; замѣчательно, что звукъ *а* мы всѣ тянули на двѣ секунды, а звукъ *и* на одну секунду больше, нежели каждый изъ длительныхъ согласныхъ. При этомъ колебанія зависѣли, главнымъ образомъ, отъ силы легкихъ. Вотъ почему мы считаемъ совершенно невѣрнымъ то опредѣленіе, какое обыкновенно даютъ учителя гласнымъ и согласнымъ звукамъ, будто первые можно тянуть дольше, а вторые нельзя. Напомнимъ также, что какъ гласные звуки, такъ и длительные согласные получаются тогда, когда токъ выдыхаемаго воздуха проходитъ черезъ щель, образуемую изъ частей нашего рта, хотя эти щелки для произношенія длительныхъ согласныхъ значительно уже, нежели при произнесеніи гласныхъ. Произносите ли вы звукъ *и* или звукъ *с*, вы должны пропускать токъ воздуха черезъ узкую щель, образуемую между языкомъ и небомъ. Конечно, есть и существенная разница между гласными и согласными звуками, и она сводится прежде всего и къ работѣ голосовыхъ связокъ и къ музыкальности звука: гласные звуки музыкальны и гармоничны, а длительные согласные представляютъ собою простые шумы и шорохи, не имѣющіе музыкальнаго значенія.

Вотъ почему пѣвцы любятъ гласные звуки, но не любятъ согласныхъ и стараются ихъ скрывать. Вотъ почему болѣе точнымъ признакомъ гласнаго звука, понятнымъ для учениковъ, мы считаемъ не тѣ обычныя опредѣленія, сущность которыхъ сводится къ длительному произношенію гласныхъ (есть, какъ мы сейчасъ видѣли, и длительные согласные), а то, что гласные звуки легко *пѣть*, повышая и понижая голосъ, а согласные трудно. Пусть учитель вмѣстѣ съ дѣтьми пропоетъ *а*, то рѣзко повышая, то рѣзко понижая голосъ, и тутъ же попробуетъ пѣть согласные звуки. Разница между тѣми и другими выразится ярко и станетъ понятна безъ всякихъ дальнѣйшихъ объясненій; дѣти увидятъ, что согласные пропѣть почти невозможно. Съ точки зрѣнія учителя грамоты, самыми легкими будутъ гласные звуки, для произношенія

которыхъ мы образуемъ въ полости нашего рта сравнительно широкія щели. Не даромъ во многихъ школахъ эти звуки такъ прямо и называютъ *легкими* звуками. Больше затрудненій представляютъ длительные звуки: *с, р, ш, л* и т. д. Чтобы произнести такой звукъ, мы образуемъ сравнительно тѣсныя и узенькія щелки. Такъ какъ щелки эти образуются для сквознаго протока воздуха, то, въ отличіе отъ мгновенныхъ, длительные звуки называются еще то сквозными, то проточными, то придувными, то придыхательными. Называя ихъ длительными, мы хотимъ указать такимъ терминомъ на тотъ ихъ признакъ, который всего важнѣе для учителя грамоты.

Итакъ, всѣ членораздѣльные звуки мы должны раздѣлить сначала на двѣ большія группы: гласные и согласные. Признакомъ для этого дѣленія должно служить то, что гласные звуки, какъ музыкальные, поются, а согласные, какъ простые шумы, въ родѣ шумовъ и шороховъ, чаще всего встрѣчающихся и въ мертвой природѣ, пѣть нельзя.

Затѣмъ согласные звуки, т.-е. шумы и шорохи, производимые треніемъ воздуха о тѣ или другія части рта, раздѣляются тоже на двѣ группы: одну группу составляютъ длительные (*с, р, п, ш, эс, з, х*) [1], т.-е. такіе, которые можно долго тянуть,—они же проточные, потому что при ихъ произнесеніи воздухъ протекаетъ сквозь щели, образуемыя ртомъ; вторую группу составятъ мгновенные звуки (*д, т, н, б, к, г*) [2], которые нельзя тянуть,—они же разрывные, потому что при произнесеніи ихъ воздуху надо разорвать перепонки затвора, приготовленныя частями нашего рта.

Чѣмъ длительнѣе согласный звукъ, тѣмъ легче пересѣкать его гласнымъ знакомъ или, какъ принято выражаться среди учителей, сливать съ гласнымъ звукомъ. И когда мы въ нашемъ «Букварѣ» предлагаемъ на первыхъ порахъ согласные *с, р, ш, л, м*, мы имѣемъ въ виду, главнымъ образомъ, легкость сліянія этихъ длительныхъ согласныхъ съ гласными. Совсѣмъ другое дѣло мгновенные согласные звуки (*п, б, д, т, к, г*). Ихъ нельзя тянуть, и это представляетъ большія трудности для сліянія ихъ съ гласными путемъ перелива. Начинающій ребенокъ въ этотъ короткій моментъ, пока онъ произноситъ, напримѣръ, звукъ *п*, не успѣлъ бы узнать слѣдующей буквы и перемѣнить ротъ для гласнаго звука; поэтому для сліянія моментальныхъ согласныхъ съ гласными ниже мы рекомендуемъ совсѣмъ другой способъ, чѣмъ тотъ, какой употребляется при сліяніи съ гласными длительныхъ согласныхъ.

Очевидно, что пріемы сліянія должны быть согласованы съ природою звуковъ. Какова же природа мгновенныхъ зву-

---

[1] Эти звуки Максъ Мюллеръ называетъ придыханіями.

[2] Буква *г* здѣсь имѣетъ то значеніе мгновеннаго звука, какое она имѣетъ въ словахъ: городъ, галка и т. д.

ковъ? Возьмемъ, напримѣръ, моментальный звукъ *п*. Чтобы произнести его, мы прежде всего смыкаемъ губы. Вотъ почему нѣкоторые называютъ мгновенные звуки смычными. Смыкая губы, мы какъ бы затворяемъ ротъ, дѣлаемъ затворъ, ставимъ для воздуха преграду, и эту преграду долженъ будетъ разомкнуть, взорвать токъ воздуха, чтобы выйти наружу. Вотъ почему такіе звуки называются еще взрывными. Французскій педагогъ Шеве, говоря о такихъ звукахъ, по естественной ассоціаціи вспоминаетъ о взрывахъ пороха, пушечныхъ выстрѣлахъ, считаетъ, сколько такихъ взрывовъ находится во французскомъ языкѣ, и говоритъ о трехъ камерахъ, которыя образуются въ полости нашего рта для скопленія выталкиваемаго воздуха и для производства взрывовъ. Въ этихъ сравненіяхъ странно только то, что они, неизвѣстно зачѣмъ, предназначаются для учениковъ. Но учителямъ объ этомъ знать не мѣшаетъ, чтобы въ своихъ пріемахъ обученія не противорѣчить законамъ фонетики. Шеве правъ: въ полости нашего рта, дѣйствительно, устраиваются затворы, или камеры для производства такихъ взрывныхъ звуковъ, — одинъ затворъ изъ губъ для *п* и *б*, другой — изъ кончика языка и верхнихъ десенъ для *д* и *т* и третій—изъ задней части языка и нёба для *к* и *г* [1]). Когда токъ воздуха отворитъ одинъ изъ этихъ затворовъ, разорветъ преграду, мы услышимъ одинъ изъ вышеназванныхъ взрывныхъ звуковъ.

Много затрудненій представляетъ для учащихся смягченіе согласныхъ подъ вліяніемъ послѣдующихъ гласныхъ звуковъ: *я, ю, и, е*. Напрасно въ грамматикахъ названные нами гласные называютъ мягкими. Гласные не могутъ быть ни мягкими, ни твердыми. Мягкими могутъ быть только согласные звуки, да и то не всѣ. Многіе изъ нихъ, дѣйствительно, могутъ имѣть въ произношеніи два различные оттѣнка: то они (выражаясь фигурально) выговариваются твердо, какъ *мъ, лъ, съ, ръ,* и т. д., то мягко, какъ *мь, ль, сь, рь* и т. д. Впрочемъ, самосмягченіе согласныхъ не представляетъ для учениковъ никакихъ затрудненій. Техника мягкаго произношенія согласныхъ звуковъ очень проста и сводится къ участію нёба, когда къ нему приближается средняя часть языка. Но учить дѣтей этому произношенію не приходится. Учащіеся съ ранняго дѣтства привыкли произносить звуки твердо и мягко. Ихъ надо познакомить только на примѣрахъ съ понятіями: «мягко» и «твердо». Затрудненія начинаются лишь съ того момента, когда ученики должны будутъ смягчать согласную, если за нею слѣдуетъ одна изъ буквъ: *я, ю, и, е, ё*. Въ сущности, буквы *я, ю* могутъ быть разложены на двѣ другія, и если бы

[1]) Есть въ русскомъ языкѣ буква, которая соотвѣтствуетъ то длительному звуку, то мгновенному, это—*г*. Она произносится то какъ греческое γ (въ словахъ: „Господь“, „Богъ“), и тогда получается длительный звукъ, то мгновенно, какъ, напримѣръ, великороссы произносятъ ее въ словахъ: „городъ“, „голова“ и т. д.

нашъ алфавитъ сталъ когда-нибудь строго фонетическимъ, если бы эти звуки вычеркнули изъ нашего алфавита, какъ нѣкогда вычеркнули буквы *кси* и *пси*, то наша письменность отъ этого нисколько не пострадала бы, мы замѣнили бы только каждую изъ этихъ буквъ двумя другими знакомыми буквами. Когда эти буквы начинаютъ слогъ и никакая согласная не образуетъ съ ними прямого слога, то мы писали бы *йа* вмѣсто *я*, *йула* вмѣсто *юла*. Не даромъ эти звуки зовутъ іотированными, потому что именно іотъ (по-русски й), прибавленное къ *а* и *у*, дѣлаетъ изъ этихъ послѣднихъ звуковъ ложные звуки *я* и *ю*. Но стоитъ только образовать изъ этихъ іотированныхъ гласныхъ прямой слогъ вмѣстѣ съ какимъ-нибудь согласнымъ звукомъ (*любятъ* и т. д.), и тогда іотъ исчезаетъ: онъ уходитъ на смягченіе предыдущаго согласнаго и играетъ уже роль мягкаго знака (*ъ*). Тогда названное слово пришлось бы писать такъ: *л*^{ь}-*у*-*б*^{ь}-*атъ*. Въ самомъ дѣлѣ, стоитъ *л* произнести мягко и вмѣстѣ съ *у*, выйдетъ *лю*, стоитъ *б* произнести мягко вмѣстѣ съ *а*, выйдетъ *бя*. Итакъ, въ первомъ случаѣ мы замѣнили *я*—*йа*, *ю* — *йу*, а во второмъ—*ьа* и *ьу*. Стало-быть, эти буквы являются въ двухъ различныхъ значеніяхъ: или какъ двухгласныя, если мы примемъ этотъ спорный терминъ, или какъ смягчающія, но въ первомъ изъ этихъ значеній буквы эти не представляютъ для учащихся никакихъ затрудненій. Звуки *я* и *ю* легко выдѣляются дѣтьми изъ словъ, и мы не помнимъ ни одного случая, когда бы ученики въ обратномъ слогѣ (напримѣръ, въ словѣ *ядъ*) смѣшали этотъ звукъ *я* съ звукомъ *а*, какъ можно было бы этого ожидать и какъ нѣкоторые изъ педагоговъ этого серьезно боятся. И въ самомъ дѣлѣ, если уже творцы нашей гражданской азбуки не слышали въ этихъ сложныхъ звукахъ ни *а*, ни *у* (иначе зачѣмъ было бы имъ вводить въ алфавитъ лишнія буквы), то тѣмъ болѣе этого не услышитъ ребенокъ, если мы сами не наведемъ его на это открытіе. Совсѣмъ другое дѣло, когда намъ приходится знакомить дѣтей съ смягчающимъ вліяніемъ звуковъ *я*, *ю*, *и*, *е*, *ё* въ прямыхъ слогахъ (*ля*, *лю*, *ли*, *ле*, *лё*) на предыдущую согласную. Въ этихъ случаяхъ ученику приходится знакомиться не только съ самимъ звукомъ, но еще съ тѣмъ, какъ онъ измѣняетъ произношеніе согласнаго, идущаго впереди.

Учителю грамоты приходится считаться еще съ однимъ признакомъ согласныхъ звуковъ—это со степенью ихъ звучности. Одни изъ согласныхъ звуковъ (напримѣръ, *з*, *б*, *ж*, *в*, *г*, *д*) произносятся при участіи голоса, голосовыхъ связокъ и потому нерѣдко называются *голосовыми* въ противоположность *безголосымъ* (*с*, *п*, *ш*, *ф*, *х*, *т*). Естественно, что первые (голосовые) произносятся громко и потому часто называются *громкими* (*звонкими* тожъ), а вторые могутъ быть произносимы только какъ бы шопотомъ, и потому нерѣдко называются *шопотными* (*глухими* тожъ). Всѣмъ извѣстно, что звуки *з*, *б*,

ж, *в* и т. д. произносятся громко и звучно, когда они имѣютъ позади себя гласную (напримѣръ, въ словахъ: «коза», «бобы», «ножикъ», «лови»); что они превращаются въ *шопотные*: *с*, *п*, *ш*, *ф*, и произносятся глухо и безголосно, какъ только теряютъ послѣ себя гласную букву (напримѣръ, въ словахъ: с п ш ф
морозъ, козъ, бобъ, ножъ, ловъ). На этомъ основаніи учителя для выдѣленія голосового звука *з*, *б*, *ж* не берутъ такихъ словъ, гдѣ этотъ звукъ стоитъ на концѣ (возъ, лобъ, ножъ), потому что тогда на концѣ слова слышится совсѣмъ другой звукъ (восъ, лопъ, ношъ)—глухой, шопотный.

ГЛАВА VII.

Учителю надо знать, какія части рта принимаютъ участіе въ произношеніи того или другого звука еще и потому, что въ школахъ то и дѣло встрѣчаются дѣти, искажающія тотъ или другой звукъ въ произношеніи.

Причины этого явленія самыя разнообразныя. Есть причины общія. Всѣ мы помнимъ разсказъ про царя греческихъ ораторовъ, знаменитаго Демосѳена, которому такъ долго и такъ упорно пришлось бороться съ своимъ косноязычіемъ прежде, нежели онъ выступилъ на прославившее его ораторское поприще. И въ нашихъ школахъ нерѣдко встрѣчаются дѣти съ разными увѣчьями, мѣшающими правильному произношенію. Звуки человѣческаго голоса обусловливаются такими тонкими движеніями органовъ рѣчи, что самыя незначительныя неправильности въ устройствѣ языка, губъ, нёба, гортани отражаются на произношеніи. Здѣсь имѣютъ вліяніе даже зубы, какъ объ этомъ можно судить по шамканью стариковъ, потерявшихъ зубы, а о такихъ увѣчьяхъ, какъ расщепленіе нёба, заячья губа, потеря носа, нечего и говорить. Ихъ вліяніе на произношеніе очевидно для всякаго. Во всѣхъ такихъ случаяхъ учителю лучше всего направить косноязычнаго ребенка, если возможно, къ спеціалисту-врачу. Очень часто такіе физическіе недостатки устраняются либо лѣченіемъ, либо посредствомъ хирургической операціи.

Но чаще всего встрѣчаются такіе случаи косноязычія, въ которыхъ каждый учитель легко исправилъ бы произношеніе дѣтей, если бы зналъ, какъ приняться за дѣло.

У каждаго народа есть свои особенности въ произношеніи, отчасти передаваемыя наслѣдственно, а отчасти прививаемыя воспитаніемъ. Есть народы, совершенно неспособные къ произнесенію свистящихъ и шипящихъ звуковъ. Есть племена, не умѣющія произносить звукъ *л* и т. д. У насъ, у русскихъ, есть наслѣдственныя особенности, благодаря которымъ

наши дѣти гораздо легче и скорѣе привыкаютъ произносить *п, б, м, н* и пр., но гораздо позже и съ бо́льшимъ трудомъ пріучаются произносить звуки: *ш, ж, р* и т. п. И вотъ одна изъ причинъ, почему учителю нерѣдко приходится имѣть дѣло съ косноязычіемъ вполнѣ здоровыхъ дѣтей.

Въ нашей странѣ есть еще одна особая причина неправильнаго произношенія въ школахъ. Въ составъ нашего государства входитъ около 100 отдѣльныхъ народностей, и въ великорусскихъ мѣстностяхъ и школахъ нерѣдко встрѣчаются дѣти, не слыхавшія на своемъ родномъ языкѣ либо звуковъ *б, з, ж, д* (какъ, напримѣръ, финны), либо *ў* (какъ бѣлоруссы), либо *ы*, какъ, напримѣръ, нѣмцы и т. д. Можно знать много языковъ, можно заучить письменные знаки различныхъ народовъ, но до сихъ поръ еще не появлялось такого филолога, который бы могъ безукоризненно артикулировать всѣ членораздѣльные звуки всѣхъ языковъ и нарѣчій хотя бы одной нашей страны; такъ трудно человѣку, привыкшему къ одному какому-либо произношенію, приспособляться къ произношенію другихъ народовъ. Естественно поэтому, что въ школахъ со смѣшаннымъ составомъ учащихся приходится считаться съ различными недостатками произношенія. Но въ огромномъ большинствѣ случаевъ недостатки произношенія являются результатомъ неправильнаго воспитанія. Нерѣдко родители сами, забавы ради, поддѣлываются подъ дѣтское искаженное произношеніе и, такимъ образомъ, какъ бы узаконяютъ дѣтскія картавость, сюсюканье, зюзюканье, шепелявость, пришепетываніе, шамканье и косноязычіе въ самыхъ разнообразныхъ его формахъ. Не многимъ лучше стоитъ дѣло и въ тѣхъ семьяхъ, гдѣ дѣтямъ предоставляютъ справляться съ трудностями произношенія, какъ они сами знаютъ, гдѣ никто не приходитъ къ нимъ на помощь въ затруднительныхъ случаяхъ.

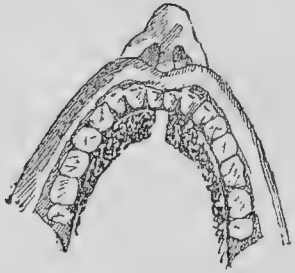
И учителямъ самимъ приходится исправлять, по крайней мѣрѣ, нѣкоторые изъ этихъ недостатковъ, употребляя иногда для этого даже внѣурочное время. Но зато часто они имѣютъ высокое наслажденіе видѣть дѣтскій восторгъ, когда ребенокъ, мучительно сознававшій свое косноязычіе, послѣ двухъ-трехъ уроковъ, къ своему удивленію, убѣждается, что онъ говоритъ, какъ всѣ. Существуютъ для такихъ занятій съ косноязычными и общія методическія указанія.

Сначала учителю надо узнать механизмъ, какъ ошибочнаго, такъ и правильнаго произношенія даннаго звука. Затѣмъ онъ, и путемъ словесныхъ объясненій и путемъ наглядна́го изображенія необходимыхъ движеній рта, на себѣ самомъ или на рисункѣ, знакомитъ косноязычнаго ребенка съ правильнымъ положеніемъ языка и губъ; потомъ учитель заставляетъ ребенка (иногда съ зеркаломъ въ рукахъ передъ собою) подражать учителю. Каждый изучаемый согласный звукъ сначала произносится косноязычнымъ ребенкомъ шопотомъ, потому

что при этомъ условіи его легче выговорить правильно, и только затѣмъ уже переходятъ къ звучному произношенію; исправляя произношеніе *з* и *с*, надо поэтому начинать съ *с*, исправляя произношеніе *ш* и *ж*, надо начинать съ *ш* и т. д. Данный звукъ изучаютъ сначала одинъ, а не въ слогахъ и не въ сліяніяхъ съ другими звуками, и только тогда, когда ученикъ научился правильно произносить звукъ отдѣльно, переходятъ къ слогамъ, заключающимъ этотъ звукъ, начиная съ наиболѣе простыхъ и легкихъ и постепенно переходя къ труднымъ и сложнымъ. Таковы общія методическія правила, одинаково примѣнимыя ко всѣмъ случаямъ исправленія косноязычныхъ.

Но для каждаго вида искаженій существуютъ свои особые пріемы исправленія произношенія. Къ сожалѣнію, въ учительской средѣ свѣдѣнія изъ этой области очень мало распространены, а между тѣмъ нѣкоторые изъ этихъ пріемовъ такъ просты, что доступны каждому рядовому учителю, и примѣненіе ихъ даетъ такіе быстрые успѣхи, что удивляетъ людей, мало знакомыхъ съ этимъ дѣломъ. Такъ, напримѣръ, недавно на однихъ учительскихъ курсахъ былъ такой случай: во временной школѣ одинъ изъ учениковъ совершенно не могъ выговорить звука *с* и выговаривалъ его, какъ *т*. Вмѣсто *сотъ* онъ говорилъ *тотъ*. Очевидно, это происходило оттого, что ребенокъ не образовывалъ щели между языкомъ и верхними деснами, плотно прижималъ кончикъ языка къ деснамъ. И я посовѣтовалъ учительницѣ, занимавшейся съ этимъ ребенкомъ, положить ребенку между верхними деснами и языкомъ кончикъ карандаша и затѣмъ, вынимая карандашъ, велѣть ему, не измѣняя положенія языка, произносить звукъ *с*. Опытъ тотчасъ же удался, и съ тѣхъ поръ ребенокъ произносилъ этотъ звукъ правильно. Учительница была такъ поражена быстротою успѣха, что сочла нужнымъ заявить объ этомъ фактѣ всей аудиторіи. Но здѣсь не было ничего удивительнаго. Дѣти большею частью неправильно произносятъ звуки не потому, что атрофированъ какой-нибудь мускулъ въ той или другой части рта, а лишь потому, что ребенка не научили, какъ слѣдуетъ, этими мускулами пользоваться. Если учитель будетъ знать, какія части рта принимаютъ участіе въ произношеніи того или другого звука, онъ легче справится съ задачею исправить произношеніе дѣтей. Такъ, напримѣръ, тотъ же самый, только что описанный пріемъ учитель употребитъ и тогда, когда ребенокъ вмѣсто звука *з* произноситъ *д*. Слово *золото* онъ читаетъ *долото*, вмѣсто *роза* говоритъ *рода*. Здѣсь опять ошибка произношенія сводится лишь къ тому, что ребенокъ не умѣетъ образовать щели между языкомъ и деснами. И карандашъ, вложенный между деснами и языкомъ, почти всегда оказываетъ помощь. Но если бы карандашъ не помогъ, то помогла бы трубочка, какую можно смастерить, напримѣръ, изъ гусинаго пера. Она сама замѣ-

На рисункѣ зачернены тѣ мѣста нёба, съ которыми соприкасаются края языка при произношеніи *ш* и *ж*.



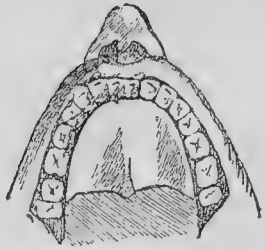
Здѣсь зачернены тѣ мѣста нёба, съ коими соприкасаются края языка при произношеніи *с* и *з*.

няла бы щель на первый разъ, а затѣмъ ребенокъ и безъ всякой помощи сумѣетъ образовать эту щель.

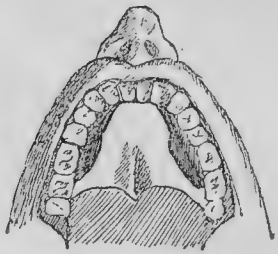
Очень часто встрѣчается у дѣтей еще другой недостатокъ произношенія, именуемый *сюсюканьемъ*. Онъ состоитъ въ томъ, что дѣти замѣняютъ звукъ *ш* звукомъ *с*, звукъ *з* звукомъ *ж*: вмѣсто *шайка* говорятъ *сайка*, слово *шипѣнье* читаютъ *сипѣнье*.

Ошибка произношенія здѣсь состоитъ въ томъ, что дѣти, выговаривая *ш* какъ *с*, слишкомъ близко къ зубамъ приближаютъ языкъ. Стало-быть, надо научить дѣтей отодвигать языкъ въ глубь рта. Большею частію они понимаютъ это со словъ учителя, сами отодвигаютъ языкъ и сейчасъ же слышатъ, какъ *с* переходитъ въ *ш*. Но если однихъ словъ оказывается недостаточно, и дѣти не представляютъ себѣ, чего отъ нихъ требуютъ, то учитель черенкомъ чайной ложечки самъ отодвигаетъ въ глубь рта языкъ ученика въ то время, когда послѣдній тянетъ звукъ *с*. Тогда легко выходитъ звукъ *ш*. И одного такого опыта совершенно достаточно, чтобы дать ученику понятіе о томъ, что ему надо дѣлать для исправленія своего произношенія. И ему останется только привыкнуть къ новой артикуляціи. Пріемъ этотъ мнѣ случилось испробовать даже на трехлѣтнемъ ребенкѣ. И черезъ нѣсколько минутъ ребенокъ уже правильно выговаривалъ *ш*. Совершенно тотъ же самый пріемъ можно употреблять и въ случаѣ *зюзюканья*, которое обыкновенно сопровождаетъ сюсюканье и состоитъ въ томъ, что ребенокъ вмѣсто *ж* говоритъ *з*, слово *жало* читаетъ, какъ *зало*, а слово *жевать*—какъ *зѣвать*. Здѣсь тоже стоитъ только, произнося данный звукъ, отодвинуть языкъ въ глубь рта, какъ *з* превращается въ *ж*.

Встрѣчается у дѣтей и совершенно обратный только что описанному недостатокъ произношенія, такъ называемое шамканье, когда *с* произносится, какъ *ш*, и *з*, какъ *ж*, когда вмѣсто *зало* читаютъ *жало*, вмѣсто *сальная* говорятъ *шальная*.



Форма языка при звукахъ *т* и *д*: языкъ (бѣлая часть рисунка) всѣми краями соприкасается съ деснами.



Форма языка при звукѣ *л*: языкъ прикасается къ деснамъ только своимъ кончикомъ, а боковые края его свободны.

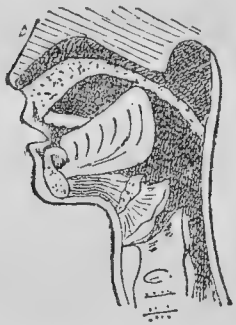
При сюсюканьѣ надо было отодвигать языкъ въ глубь рта, а при шамканьѣ, наоборотъ, надо выдвигать языкъ впередъ, прикладывать его къ самымъ деснамъ верхнихъ зубовъ. И дѣти понимаютъ это легко со словъ учителя, особенно если онъ самъ покажетъ ученику, открывъ широко свои губы, какъ близко надо придвинуть языкъ къ губамъ и деснѣ, чтобы произнести звуки *з* и *с*.

Подобный же пріемъ употребляется и въ тѣхъ случаяхъ, когда косноязычныя дѣти не могутъ произносить твердаго *л* и произносятъ вмѣсто этого звука либо *д*, и тогда говорятъ *дубокъ* вмѣсто *лубокъ*, *дуга* вмѣсто *луга*, либо звукъ *т*, и тогда говорятъ *тишь* вмѣсто *лишь* и *томъ* вмѣсто *ломъ*, либо звукъ *н*, и тогда говорятъ *ножка* вмѣсто *ложка*, *нудить* вмѣсто *лудить*.

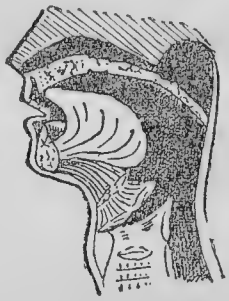
Въ этомъ случаѣ косноязычныя дѣти прижимаютъ къ деснамъ не только кончикъ языка, но и боковые края его, и дѣлаютъ такимъ образомъ своего рода воздушную камеру, затворъ которой надо разорвать воздушному току, при чемъ и получается либо звукъ *т*, либо звукъ *д*, если воздуху предоставляется проходить въ носъ, то и звукъ *н*. Между тѣмъ для правильнаго произношенія звука *л* надо прижимать къ деснамъ, да и то очень слабо, только кончикъ языка, а боковые края его остаются совершенно свободными и должны свободно пропускать воздухъ. Стало-быть, необходимо показать дѣтямъ, какъ мы держимъ языкъ, когда произносимъ *л*, а для этого учитель, открывъ ротъ, приложивъ кончикъ языка къ верхнимъ деснамъ и произнося *л*, вытягиваетъ низъ языка (его средину) впередъ, наружу, чтобы дѣти видѣли, насколько свободны боковые края языка. То, что онъ дѣлаетъ, онъ объясняетъ и на словахъ. И когда дѣти поймутъ его, когда они перестанутъ прижимать бока языка къ деснамъ, а станутъ прижимать къ деснамъ только кончикъ языка (да и то мягко), тогда у нихъ будетъ выходить не *д*, не *т* и не *н*, а *л*.

Встрѣчаются люди, выговаривающіе *д* и *т* вмѣсто *г* и *к*. Вмѣсто *глина* они читаютъ *длина*, вмѣсто *ракъ—радъ* и т. д. Здѣсь ошибка состоитъ въ томъ, что вмѣсто того, чтобы прижать къ нёбу заднюю часть языка, прижимаютъ переднюю часть. Если при произнесеніи косноязычнымъ ребенкомъ этихъ звуковъ прижать черенкомъ чайной ложечки переднюю часть его языка книзу, то онъ поневолѣ будетъ прижимать кверху уже заднюю часть языка, и у него тогда звуки *д* и *т* превратятся въ *к* и *г*. Конечно, дѣлая этотъ опытъ съ ребенкомъ, мы должны предупредить его о томъ, чего мы хотимъ отъ его языка.

Есть дѣти, не умѣющія правильно выговаривать гласнаго *ы*. Они говорятъ *мило* вмѣсто *мыло*, *билъ* вмѣсто *былъ* и т. д.



Рисунокъ показываетъ, къ какой части нёба прижимаемъ мы заднюю часть языка при произношеніи звуковъ *к* и *г*.



Къ какой части нёба прижимаемъ мы переднюю часть языка при произношеніи звуковъ *д* и *т*.

Чтобы исправить этотъ недостатокъ, совѣтуютъ тянуть звукъ *у*, но при этомъ растянуть двумя пальцами въ горизонтальномъ направленіи губы. Тогда звукъ *у* превращается въ *ы*, и ребенокъ пойметъ, что этотъ звукъ получается тогда, когда мы произносимъ *у* съ растянутыми губами

Одинъ изъ распространенныхъ недостатковъ рѣчи состоитъ въ неумѣніи произносить звукъ *р*. Иногда вмѣсто *р* говорятъ *л*, вмѣсто *рады—лады*, вмѣсто *ровъ—ловъ*; иногда вмѣсто *р* говорятъ *х*, вмѣсто *родъ—ходъ*, иногда грассируютъ, картавятъ, замѣняя звукъ *р* звукомъ храпа. Произнесть правильно *р*— это значитъ заставить дрожать кончикъ языка; но это дѣло не совсѣмъ легкое. Не даромъ звукъ этотъ появляется у дѣтей позже всѣхъ остальныхъ звуковъ. Гораздо легче заставить дрожать губы, чтобы вышло кучерское *прру*. Затѣмъ къ участію въ этомъ сочетаніи звуковъ привлекается и языкъ. Когда ребенокъ можетъ это сдѣлать, тогда совѣтуютъ ему, открывъ немного губы и сомкнувъ зубы, шопотомъ заставить дрожать одинъ только кончикъ языка точно такъ же, какъ

дрожали его губы при словѣ *ррр*. Но мы должны предупредить, что въ этомъ случаѣ нельзя разсчитывать на очень быстрые успѣхи.

Иногда дѣти не умѣютъ произносить звонкихъ голосовыхъ: *з, д, ж, б*, а замѣняютъ ихъ соотвѣтствующими шопотными, безголосыми: *с, т, ш, п*. Тогда они говорятъ *сало* вмѣсто *зало*, *тъло* вмѣсто *дъло*, *шаль* вмѣсто *жаль*, *пашня* вмѣсто *башня*. Ошибка здѣсь вся цѣликомъ сводится лишь къ тому, что данный звукъ произносится шопотомъ, безъ участія голоса и голосовыхъ связокъ, тогда какъ надо, чтобы тѣ же самые звуки произносились громко, голосомъ. Въ виду этого самымъ естественнымъ пріемомъ будетъ заставить ребенка тянуть одну изъ этихъ буквъ и, не прерывая звука, *подать голосъ*, перейти отъ шопота къ звонкому произношенію.

Есть дѣти, не умѣющія выговаривать звукъ *ф* [1]). Этотъ звукъ представляетъ собою шопотное *в*. Значитъ, такихъ дѣтей надо заставлять произносить шопотомъ, безъ участія голоса, звукъ *в;* вся хитрость здѣсь будетъ въ томъ, чтобы этотъ звукъ былъ, дѣйствительно, произнесенъ шопотомъ, безъ участія голоса и голосовыхъ связокъ.

Есть косноязычные, замѣняющія звукъ *х* звукомъ *к*. Вмѣсто *хапать* они читаютъ *капать*. Чтобы научить такихъ дѣтей правильному произношенію звука *х*, надо заставлять ихъ дышать и дуть такъ, какъ они дуютъ, отогрѣвая зимою свои озябшія руки, а также подражать хохоту: ха-ха-ха, хо-хо-хо, хи-хи-хи, хе-хе-хе.

Послѣдніе два пріема основаны на такъ называемомъ звукоподражаніи. Еще Коменскій, съ его изумительно тонкимъ пониманіемъ дѣтской души, подмѣтилъ любовь и способность дѣтей къ звукоподражанію. Дѣти, дѣйствительно, любятъ подражать звукамъ. Они часто спрашиваютъ, какъ кричитъ левъ, тигръ и пр. Спросите ихъ, какъ кричитъ знакомое имъ животное, и они сейчасъ же дадутъ отвѣтъ. Этою способностью учитель грамоты тоже можетъ пользоваться для исправленія произношенія.

ГЛАВА VIII.

Какъ извѣстно, на самыхъ первыхъ порахъ учителя справедливо считаютъ необходимымъ ознакомить дѣтей съ понятіемъ о звукѣ. Это не значитъ, конечно, чтобы отъ дѣтей можно было требовать, какъ это дѣлаютъ нѣкоторые учителя, опредѣленій, что такое звукъ. Это значитъ только, что ученикамъ должно быть сообщено нѣсколько примѣровъ звуковъ. Въ нашихъ школахъ и на урокахъ и на экзаменахъ

---

[1]) Это особенно часто встрѣчается у малороссовъ и бѣлоруссовъ, которые замѣняютъ звукъ ф—хва и говорятъ *хвата* вмѣсто *фата*.

такъ часто употребляются вопросы: что такое звукъ? что такое слогъ? и т. д., что весьма важно нѣсколько подробнѣе остановиться здѣсь на этихъ пріемахъ. «Всякое опредѣленіе опасно», говорили еще римляне. Дать опредѣленіе самымъ обычнымъ понятіямъ—дѣло очень трудное. Возьмемъ самыя общераспространенныя опредѣленія, и почти въ каждомъ мы найдемъ либо неточность, либо другіе недостатки. Возьмемъ, напримѣръ, грамматическія опредѣленія: «глаголъ есть часть рѣчи, выражающая дѣйствіе или состояніе предмета». Эти опредѣленія даютъ учителя и ученики; тѣ же опредѣленія мы найдемъ и въ распространенныхъ грамматикахъ. И, однако, ихъ неточность и сбивчивость бросаются въ глаза съ перваго раза. Слова молотьба, дѣйствіе, дѣло, косьба, плачъ, горе, радость и множество другихъ, несомнѣнно, выражаютъ либо дѣйствіе, либо состояніе предмета—и, однакоже, это не глаголы, а имена существительныя. На эту близость между существительнымъ, а также прилагательнымъ и глаголомъ указываетъ и происхожденіе глагола. Филологи говорятъ, что глаголъ возникъ въ индо-европейскую эпоху путемъ сліянія въ одно слово цѣлыхъ предложеній, гдѣ форма слова служила сказуемымъ, а личное мѣстоименіе—подлежащимъ. И теперь нѣтъ существенной разницы въ фразахъ: «онъ—учитель», «онъ учительствуетъ»; «онъ—царь», «онъ царствуетъ».

Ребенокъ можетъ хорошо запомнить опредѣленіе союза—и не отличать его отъ предлога, опредѣленіе нарѣчія—и не отличать его отъ прилагательнаго. Если опредѣленіе очень мало даетъ взрослому человѣку, то оно обыкновенно ничего, кромѣ вреда, не приноситъ ребенку. Онъ усвоиваетъ всѣ опредѣленія памятью, онъ повторяетъ ихъ въ классѣ и на экзаменѣ, но эти опредѣленія ничего не говорятъ его уму. И если ребенокъ умѣетъ отличить глаголъ отъ имени существительнаго, то это не благодаря опредѣленію, а очень часто вопреки ему. Нѣтъ, для того, чтобы помочь дѣтямъ въ образованіи понятій, важны не опредѣленія. Процессъ, который происходитъ въ головѣ ребенка при образованіи его неопредѣленныхъ и еще смутныхъ общихъ понятій, люди науки, напримѣръ, Гексли, очень остроумно сравниваютъ съ тѣмъ, что происходитъ въ сложныхъ фотографіяхъ, когда, напримѣръ, изображенія шести физіономій воспринимаются одною и тою же чувствительною пластинкою въ теченіе $^1/_6$ того времени, какое требуется для снятія одного портрета. Въ результатѣ—черты, общія всѣмъ лицамъ, получаются ясно выраженными, въ то время какъ отличія остаются смутными. Чтобы дать дѣтямъ какое-либо общее понятіе, мы должны поступать подобно этому фотографу. Намъ надо тоже предлагать одинъ за другимъ примѣры, но такимъ образомъ, чтобы въ умѣ учениковъ стушевались всѣ случайныя свойства предметовъ, а остались только существенные признаки, составляющіе общее понятіе. Вы хотите дать понятіе о числѣ 5; вы указываете на 5 боль-

шихъ какихъ-либо предметовъ и на 5 малыхъ, на 5 одушевленныхъ и на 5 неодушевленныхъ и продолжаете примѣры до тѣхъ поръ, пока не исчезнутъ всѣ случайные, несущественные признаки—размѣры предметовъ, ихъ назначеніе, ихъ тяжесть, ихъ форма, ихъ цвѣтъ и проч.—и останется одинъ существенный признакъ, который здѣсь нуженъ. Примѣровъ не должно быть мало; но ихъ не должно быть и слишкомъ много, потому что примѣры тождественные только затемняютъ дѣло. Тѣмъ же правиломъ мы должны пользоваться, чтобы дать начинающимъ ученикамъ и понятіе о звукѣ. Не опредѣленій, что такое звукъ, должны мы требовать отъ дѣтей; мы должны дать имъ нѣсколько примѣровъ, цѣлесообразно подобранныхъ. Въ методикахъ обыкновенно рекомендуется то постучать по доскѣ, по стеклу, сказавъ, что это звукъ, то обратить вниманіе на звукъ колокола, сказавъ, что это звукъ, и т. д. Намъ кажется только, что здѣсь идетъ дѣло о звукѣ, не какъ о физическомъ явленіи вообще, а въ болѣе тѣсномъ смыслѣ, и потому удобнѣе будетъ указать на примѣры, болѣе близкіе къ членораздѣльнымъ звукамъ человѣческаго голоса.

Коменскому принадлежитъ замѣчательная для его времени идея составить фигурный алфавитъ, гдѣ рядомъ съ новою буквою помѣщалось изображеніе животнаго, издающаго соотвѣтствующій звукъ. Къ сожалѣнію, оказалось невозможнымъ подобрать къ каждой буквѣ хорошо знакомыхъ дѣтямъ животныхъ; но для ознакомленія съ понятіемъ о звукѣ можно обойтись и безъ этого.

Вотъ нѣсколько вопросовъ, обыкновенно вызывающихъ большое оживленіе въ классѣ: «Какой звукъ издаете вы, когда дуете на горячую пищу? (*ф*). Какой звукъ издаетъ вѣтеръ, когда онъ воетъ въ трубѣ? (*в*). Какой звукъ издаете вы, когда откашливаетесь? (*к*). Какой звукъ издаетъ гусь, когда онъ гогочетъ? (*г—г*). Какой звукъ издаетъ паровозъ, когда онъ пыхтитъ? (*п*)». На соотвѣтствующіе вопросы дѣти скажутъ, какой звукъ издаетъ самоваръ, когда онъ шипитъ, жукъ, когда онъ жужжитъ, корова, когда она мычитъ, и т. д.

Но дѣло учителя грамоты научить дѣтей читать и писать цѣлыя слова и фразы, а стало-быть, учитель долженъ познакомить дѣтей съ членораздѣльными звуками, не какъ съ чѣмъ-то цѣлымъ, самостоятельнымъ и отдѣльнымъ, а какъ съ частью хорошо знакомыхъ словъ. Стало-быть, дѣтямъ надо изучить звуки въ словахъ, въ составъ которыхъ они входятъ. А такъ какъ дѣти не умѣютъ еще разложить цѣлое слово на звуки, не умѣютъ еще различать отдѣльные звуки въ цѣломъ словѣ, то, значитъ, надо упражнять ихъ въ слуховомъ разборѣ словъ, въ разложеніи цѣлаго слова на звуки, въ раздѣльномъ произношеніи всѣхъ звуковъ даннаго слова.

По этому поводу давно уже было высказано, будто бы совсѣмъ не надо такъ называемаго *выдѣленія звуковъ*, изученія ихъ, ознакомленія съ ними, а достаточно лишь одного разло-

женія словъ на звуки. Но говорить такъ—это значитъ предъявлять къ ребенку болѣе высокія требованія, чѣмъ можно предъявить къ взрослому человѣку. Если мы легко и быстро разлагаемъ каждое слово на звуки, то это лишь потому, что мы хорошо знаемъ каждый изъ этихъ звуковъ. Заставьте грамотнаго, но не знакомаго съ фонетикою человѣка разложить на звуки *я*, и онъ скажетъ, что это только одинъ звукъ. И всѣ мы стали слышать два звука (*й* и *а*) въ этомъ словѣ лишь тогда, когда на это кто-нибудь другой (учитель или книга) обратилъ наше вниманіе. Педагогъ Отто давно сказалъ по этому поводу: «Различать можно только то, что знаешь». Чтобы разложить слово на отдѣльные звуки, надо сначала представлять себѣ эти отдѣльные звуки. Мы не могли бы узнать въ словѣ отдѣльный звукъ, напримѣръ, *м*, если бы когда-нибудь мы его не восприняли отдѣльно. Это общій психологическій законъ, что (выражаясь словами Джемса) «только такіе психическіе элементы, съ которыми мы уже знакомы и которые можемъ воспроизводить раздѣльно, могутъ быть различены отъ общаго чувственнаго впечатлѣнія». Вотъ почему дѣти легко и быстро разлагаютъ слова, состоящія изъ знакомыхъ имъ звуковъ, и трудно, если звуки слова для нихъ еще не знакомы, какъ отдѣльные звуки.

Вотъ почему при разложеніи словъ на звуки нужны пріемы и для ознакомленія дѣтей съ отдѣльными звуками, а для этого служатъ два средства: звукоподражаніе, о которомъ мы только что говорили, и выдѣленіе звуковъ изъ цѣлаго слова.

Ученикамъ легко будетъ разложить слово, если каждый изъ его звуковъ они уже раньше выдѣляли изъ словъ, а нѣкоторые изъ этихъ звуковъ напоминаютъ имъ крикъ животнаго, знакомые звуки въ природѣ. Что касается выдѣленія звука, то сначала это будетъ простое выдѣленіе одного новаго звука и нахожденіе его въ другихъ словахъ.

Порядокъ расположенія изучаемыхъ звуковъ мы рекомендуемъ такой: сначала гласные твердые *а*, *у*, *о*, какъ наиболѣе звучные, легкіе и пѣвучіе и притомъ не измѣняющіе предыдущаго согласнаго звука, какъ это дѣлаютъ гласные мягкіе или, вѣрнѣе, іотированные, и затѣмъ длительные согласные *с*, *ш*, *р*, какъ звуки, которые ребенокъ можетъ легко и долго тянуть.

При этомъ мы показали бы ученикамъ на двухъ-трехъ примѣрахъ, что отдѣльный звукъ уже не дѣлится на части, какъ дѣлится слово или слогъ. Пріемъ для этого очень простъ. Когда дѣти раздѣлили на части слово *ау*, учитель приглашаетъ: «А ну-ка, раздѣлите на части звукъ *а*? Не раздѣлите. Этотъ звукъ уже нельзя раздѣлить на части. Тутъ только одинъ звукъ *а*, и никакого другого звука вы здѣсь не услышите». Когда учитель впервые приступаетъ къ изученію первыхъ звуковъ, онъ выбираетъ коротенькія слова. Какъ видно изъ вышеизложеннаго, со звуками *а* и *у*, и какъ

съ цѣлыми словами и какъ съ частями одного слова, наши дѣти знакомятся еще раньше перехода къ звуковому анализу словъ, къ разложенію на отдѣльные звуки. Они уже убѣдились на примѣрахъ, что слова (*ау* и *уа*) можно разложить на части, а звуки *а* и *у* нельзя. Отнынѣ учитель будетъ называть *звукомъ то, что нельзя разложить на части.* Положимъ, дѣти выдѣлили *с*. «Можно ли с разложить на части?» спрашиваетъ учитель. Послѣ отрицательнаго отвѣта онъ говоритъ: «Да, *с* нельзя уже раздѣлить на части, это—звукъ». И эта недѣлимость звуковъ на части является самымъ существеннымъ признакомъ, отличающимъ отдѣльный звукъ отъ всякихъ другихъ частей слова, какъ бы онѣ ни назывались. Если выдѣляется гласный звукъ, учитель беретъ слова, начинающіяся съ этого звука *осы* для *о*. Если выдѣляется новый согласный звукъ, учитель подбираетъ коротенькія слова съ изучаемымъ звукомъ на этотъ разъ уже въ концѣ, а не въ началѣ, и притомъ послѣ гласнаго звука, напримѣръ, *соръ*, когда изучается *р*. Въ такихъ случаяхъ ученики легко узнаютъ, какой звукъ стоитъ въ концѣ, такъ какъ въ такихъ сочетаніяхъ согласные звуки, не слитые въ прямые слоги, ясно и опредѣленно воспринимаются ухомъ. Только въ случаяхъ, когда изучаются голосовые звонкіе согласные въ родѣ *ж*, *в*, *г*, *з*, *д*, неясно слышимые на концѣ, учителя предпочитаютъ выдѣлять ихъ изъ словъ, гдѣ изучаемый звукъ находится не въ концѣ, а въ началѣ. Въ самомъ дѣлѣ, громкій звукъ *в* на концѣ слова слышался бы, какъ безголосный *ф*; звукъ *ж* какъ *ш*; звукъ *з*—какъ *с*; *г*—какъ *к*, и *д*—какъ *т*. Вмѣсто слова *родъ* мы говоримъ *ротъ*, вмѣсто *лугъ* произносимъ *лухъ* и т. д. Можно было бы сказать, что въ такихъ случаяхъ мы всегда оканчиваемъ слова шопотомъ, произносимъ послѣдній согласный звукъ безъ участія голоса, хотя бы въ письмѣ данное слово оканчивалось на звучный голосовой согласный. Когда звукъ выдѣленъ, ученики будутъ отыскивать его въ словахъ, произносимыхъ учителемъ, будутъ указывать его мѣсто въ словѣ (въ началѣ, въ серединѣ, въ концѣ), будутъ иногда, если позволитъ время, сами подыскивать слова съ даннымъ звукомъ. Когда ученики знаютъ два-три звука, составляющіе какое-нибудь цѣлое слово, громко, медленно и ясно произнесенное учителемъ, они будутъ въ состояніи разложить это слово на звуки, сдѣлать его слуховой разборъ. Вопросы, какіе даютъ въ этомъ случаѣ, очень разнообразны: «*Сколько разъ* я открылъ ротъ, произнося это слово? Что сказалъ я вначалѣ? А потомъ? Сколько разъ я подавалъ голосъ? Что я произнесъ сначала? Что потомъ? Какой звукъ слышенъ въ этомъ словѣ сперва? А потомъ? Сколько звуковъ въ этомъ словѣ? Какой первый? Какой второй?» Отвѣчая на подобные вопросы, дѣти будутъ упражняться въ разложеніи словъ на звуки.

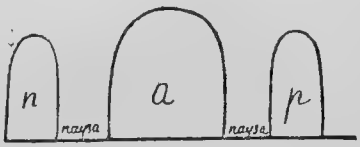
Въ самомъ началѣ, когда всего больше встрѣчается затрудненій при разложеніи короткихъ словъ на звуки, съ успѣхомъ употребляютъ слѣдующій пріемъ: положимъ, надо назвать послѣдній звукъ въ словѣ *ракъ*, когда названы два первые—*р* и *а*. Учитель беретъ букварь, находитъ тамъ изображеніе рака и говоритъ: «Это *ра*... Такъ ли я сказалъ? Чего же (какого звука) я не сказалъ?» При разложеніи слова на звуки учителю придется нерѣдко повторять разлагаемое слово. Когда дѣти назовутъ первый звукъ или два звука и затруднятся назвать слѣдующій, учитель снова повторяетъ это слово и съ особенною силою произноситъ тотъ звукъ, который стоитъ на очереди.

ГЛАВА IX.

Мы подходимъ теперь къ наиболѣе спорному въ методикѣ грамоты вопросу—о *звукосліяніи*. Вотъ уже болѣе 20-ти лѣтъ ведется ожесточенная полемика противъ упражненій въ звукосліяніи, а оно попрежнему практикуется въ огромномъ большинствѣ школъ. Оно требуетъ отъ учителя и большого искусства и вниманія, и все-таки учителя не хотятъ замѣнить его «простымъ и легкимъ» для нихъ способомъ, какой рекомендуется имъ взамѣнъ «звукосліянія». Уже изъ этого можно было бы видѣть, что «простой и легкій способъ» не представляетъ универсальнаго метода и не исключаетъ пріемовъ звукосліянія.

Гдѣ же причина, почему «звукосліяніе» такъ крѣпко держится въ нашихъ школахъ и притомъ, между прочимъ, и въ самыхъ лучшихъ школахъ? Что сліяніе звуковъ не выдумка, а фактъ,—противъ этого никто не споритъ. Для всѣхъ ясно, что звуки каждаго слова могутъ быть произнесены и раздѣльно и слитно. Разъ существуютъ слоги, значитъ, существуетъ и сліяніе звуковъ, потому что слогъ, если онъ не состоитъ изъ одной гласной, только и можетъ получиться благодаря сліянію звуковъ. Выше мы привели опредѣленіе слога, какъ группы звуковъ, произносимыхъ съ однимъ самостоятельнымъ, непрерывнымъ выдыхательнымъ толчкомъ воздуха, но оговорились, что съ этою первичною волною воздуха, соотвѣтствующею слогу, должна совпадать сумма вторичныхъ волнъ, соотвѣтствующихъ звукамъ этого слога. А это значитъ, что звуки, образующіе одинъ слогъ, не должны прерываться, а должны какъ бы уложиться въ одну общую форму, должны спаяться, слиться другъ съ другомъ, при чемъ предыдущій звукъ безъ перерыва переходитъ, какъ бы переваливается, въ слѣдующій за нимъ другой, и въ этомъ весь секретъ сліянія. Природа сліянія станетъ для насъ яснѣе, если мы прослѣдимъ, хотя бы на одномъ какомъ-нибудь при-

мѣрѣ, движенія нашихъ губъ, языка и вообще органа рѣчи, сначала при раздѣльномъ, а затѣмъ при слитномъ произношеніи одного и того же слова. Каждый звукъ вызывается опредѣленнымъ движеніемъ нашихъ органовъ рѣчи. Если бы мы стали наблюдать за тѣмъ, что дѣлаетъ, напримѣръ, нашъ языкъ при произнесеніи какого-нибудь одного звука, то должны были бы отмѣтить въ движеніи языка три мгновенія: первое, когда языкъ выходитъ изъ положенія покоя, второе, когда языкъ принимаетъ положеніе, необходимое для произнесенія даннаго звука, и третье, когда онъ снова возвращается въ обычное состояніе покоя. Совершенно то же самое мы должны будемъ сказать и о каждой другой части нашей говорящей машины. Всякая часть ея тоже переживаетъ три момента: первый соотвѣтствуетъ рожденію звука, а послѣдній—прекращенію звука; въ первый моментъ органы рѣчи выходятъ изъ положенія своего покоя, а въ послѣдній моментъ возвращаются на покой, на прежнее мѣсто. Но такъ бываетъ только при раздѣльномъ произношеніи звуковъ, напримѣръ, *п*ъ-*а*-р^ъъ: сначала мы сожмемъ губы, чтобы произнесть *п*, потомъ приведемъ ихъ въ состояніе покоя и только затѣмъ уже, послѣ паузы, откроемъ ротъ, чтобы произнести второй звукъ *а*. Мы здѣсь ждемъ полнаго окончанія первой работы, чтобы начать вторую. Словомъ, послѣ каждаго звука мы слышимъ паузу, соотвѣтствующую покойному положенію нашего языка, губъ и вообще органовъ рѣчи. Тогда органъ рѣчи располагаетъ, такъ сказать, отдыхомъ послѣ каждаго отдѣльнаго звука. Тогда каждый отдѣльный звукъ исчезаетъ самъ собою, умираетъ, такъ сказать, собственной смертью, и никакой другой звукъ не пресѣкаетъ насильственно его существованія. Совсѣмъ иначе стоитъ дѣло при слитномъ произношеніи хотя бы того же самаго слова *паръ*. Мы и здѣсь начнемъ такъ же, т.-е. сожмемъ губы, чтобы произнести *п*, но мы, не приводя



Кривая изображаетъ движеніе органа рѣчи при раздѣльномъ произношеніи слова *паръ*. По окончаніи каждаго звука она переходитъ на линію покоя. Между звуками отмѣчены паузы.

Кривая изображаетъ движеніе органа рѣчи при слитномъ произношеніи того же слова. Она непрерывна отъ начала слова и до конца его, и опускается на линію покоя только по окончаніи всего слова.

ихъ въ положеніе покоя, предоставимъ прорвать этотъ затворъ току воздуха, несущему звукъ *а*. Наши губы еще не закончили своей работы со звукомъ *п*, какъ наши легкія и голосовыя связки начали работу надъ звукомъ *а*. И вообще, при слитномъ произношеніи не успѣетъ еще органъ рѣчи покончить свою работу надъ первымъ звукомъ и перейти въ положеніе покоя, какъ изъ положенія, соотвѣтствующаго первому звуку, переходитъ прямо и непосредственно, безъ отдыха и перерыва, въ положеніе, соотвѣтствующее другому звуку, и потому не успѣетъ еще замереть первый звукъ, какъ его пересѣкаетъ и прерываетъ безъ всякой паузы слѣдующій за нимъ второй звукъ, непосредственно соприкасающійся съ первымъ.

Итакъ, при раздѣльномъ произношеніи слова мы то и дѣло, по окончаніи всякаго звука, возвращаемъ нашу говорильную машину въ положеніе покоя, откуда снова поднимаемъ ее, чтобы произнести новый звукъ. А при слитномъ произношеніи звуковъ мы переводимъ ее изъ одного рабочаго положенія прямо и непосредственно въ другое, тоже рабочее положеніе, безъ паузъ, безъ перерывовъ

Нѣкоторые педагоги говорятъ, что учить сліянію не зачѣмъ, потому что даже ребенокъ всѣ слова, какія онъ знаетъ, произноситъ не иначе, какъ слитно. Еще Паульсонъ очень давно писалъ по этому поводу: «Есть ли какая-нибудь надобность упражнять учащагося въ томъ, что онъ и безъ того постоянно дѣлаетъ? Разумѣется, нѣтъ». И съ тѣхъ поръ и до нашего времени эта фраза нерѣдко повторяется въ статьяхъ и книжкахъ по методикѣ грамоты. Что ребенокъ всегда говоритъ слитно, что онъ никогда не скажетъ въ разговорѣ *п-а-п-а*, а всегда *папа*,—это, конечно, правда; но онъ, постоянно дѣлая сліянія, даже не подозрѣваетъ этого. Онъ напоминаетъ въ данномъ случаѣ того мольеровскаго героя, который очень удивился, когда узналъ, что онъ весь свой вѣкъ говорилъ прозою. Ребенокъ сливаетъ звуки *въ разговоры, не думая* объ этомъ, какъ нѣкогда онъ не думалъ о процессѣ сосанія и какъ теперь онъ не думаетъ о процессѣ ходьбы. А сливать звуки *при чтеніи* учащемуся грамотѣ нельзя иначе, какъ *думая*, какъ узнавая по этимъ звукамъ, какое слово написано и какъ надо его прочитать.

Существуетъ огромная разница между слитнымъ произношеніемъ въ разговорѣ и сліяніемъ, какъ средствомъ прочесть написанное. Безграмотный ребенокъ начинаетъ произносить слово, когда образъ этого слова въ цѣломъ уже ясенъ въ его головѣ; слово ему дано и извѣстно, а при обученіи чтенію надо, чтобы ученикъ по отдѣльнымъ звукамъ угадалъ, какое слово онъ составляетъ, надо, чтобы ученикъ перешелъ къ сліянію не послѣ того, какъ онъ узналъ данное слово, а, наоборотъ, надо, чтобы онъ отыскалъ цѣлое слово посредствомъ сліянія отдѣльныхъ данныхъ звуковъ. До сихъ поръ, до уро-

ковъ чтенія, ученикъ ни разу не смотрѣлъ на сліяніе данныхъ звуковъ, какъ на средство узнать цѣлое слово. Слитное произношеніе звуковъ было для него лишь средствомъ выразить заранѣе данное, хорошо извѣстное и понятное слово. Теперь же онъ будетъ видѣть въ сліяніи способъ, какъ по даннымъ отдѣльнымъ звукамъ найти цѣлое слово. Положимъ для примѣра, что безграмотный ребенокъ видитъ бѣгущую лошадь, хочетъ сказать, что онъ видитъ, и слитно произноситъ слово *конь*. Этотъ ребенокъ, прежде чѣмъ открылъ ротъ, уже ясно узналъ слово, какое онъ скажетъ, и ясно представлялъ себѣ самый предметъ, называемый этимъ словомъ, но совершенно не думалъ о звукахъ, составляющихъ это слово, даже не подозрѣвалъ, что это слово имѣетъ какой-нибудь звуковой составъ. Слитное произношеніе слова являлось для него самымъ послѣднимъ актомъ во всемъ этомъ процессѣ.

Совсѣмъ въ другомъ положеніи находится начинающій ученикъ, который долженъ прочесть въ книгѣ то же самое слово (*конь*). Приступая къ чтенію, онъ не представлялъ себѣ ни того слова, какое онъ читаетъ, ни того понятія, какое выражено этимъ словомъ, и слово и понятіе являются для него искомыми и пока неизвѣстными, а отыскать ихъ онъ можетъ только по звукамъ *К—О—Нь*, выраженнымъ данными ему буквами. И всякій начальный учитель знаетъ, что отдѣльное произношеніе данныхъ звуковъ (ккк—ооо—нь) очень часто можетъ и не вызвать въ сознаніи ученика цѣлаго слова; напротивъ, если ученикъ тѣ же звуки произнесетъ слитно, то въ огромномъ большинствѣ случаевъ въ его умѣ возникнетъ и понятіе, выражаемое даннымъ словомъ. Такимъ образомъ все то, что было *извѣстно* и заранѣе *дано въ первомъ* примѣрѣ (и слово и понятіе), является *неизвѣстнымъ* и *искомымъ* во *второмъ* примѣрѣ; то, что было послѣднимъ, *заключительнымъ* дѣломъ въ первомъ примѣрѣ (слитное произношеніе звуковъ К—О—Нь), стало *однимъ изъ первыхъ* актовъ во второмъ; то, что было *цѣлью* въ первомъ примѣрѣ, стало *средствомъ* во второмъ.

Указанная сейчасъ разница существенна и важна, и потому мы никакъ не можемъ успокоиться на мысли, будто вполнѣ возможно пренебречь звукосліяніемъ, потому что дѣти и безъ того всѣ звуки въ извѣстныхъ имъ словахъ произносятъ слитно. Нѣтъ, нужны не только упражненія въ разложеніи словъ на звуки, но не менѣе нужны и упражненія въ звукосліяніи; нужно, чтобы ученики умѣли отвѣтить не только на вопросъ: *изъ какихъ звуковъ составлено данное слово*, но еще и на вопросъ: *во что (въ какое слово) сольются данные звуки?* Анализъ и синтезъ должны и здѣсь итти рука объ руку, взаимно дополняя другъ друга.

Какъ человѣкъ, не посвященный въ символическій языкъ алгебры, не сумѣетъ понять выраженія $\sqrt{\frac{a^2-b^2}{ab}}$, хотя бы ему

и сказали, что значатъ самыя буквы данной формулы, такъ точно и ученикъ самъ собою не сумѣетъ составить цѣлое слово, хотя бы по даннымъ буквамъ онъ и узналъ всѣ звуки этого слова.

Мы уже упоминали, что, разговаривая, ученикъ сливаетъ звуки безсознательно, рефлекторно, а всякое безсознательное, привычное, затверженное, рефлекторное движеніе отличается прежде всего необыкновенною быстротой. И ребенокъ въ разговорѣ произноситъ каждый звукъ съ быстротою около $^1/_{10}$ секунды въ среднемъ. Но вотъ онъ начинаетъ читать самое простое слово. Первое, что ему надо для этого сдѣлать, это узнать буквы и вспомнить ихъ звуковое значеніе. А чтобы узнать только одну букву, припомнить ея звукъ и произнести его,—на это надо гораздо больше времени, нежели $^1/_{10}$ секунды. И это не предположеніе, а фактъ, доказанный психометрическими опытами.

Вотъ почему начинающій ученикъ, читая, не можетъ произносить звукъ за звукомъ такъ же быстро и такъ же плавно и не прерывая голоса, безъ паузъ, какъ онъ можетъ дѣлать въ разговорѣ. Вотъ почему звуки въ его произношеніи, выражаясь фигурально, не такъ плотно пристаютъ одинъ къ другому, какъ въ обыкновенной рѣчи. А чѣмъ чаще онъ дѣлаетъ паузы и перерывы между звуками въ ихъ произношеніи, тѣмъ въ этомъ подборѣ звуковъ будетъ меньше сходства съ разбираемымъ словомъ, тѣмъ труднѣе узнать это слово по даннымъ звукамъ, т.-е. прочесть его. И часто приходится наблюдать въ школахъ, что дѣти послѣ отдѣльнаго произношенія звуковъ *мм—уу—хх—аа* вдругъ скажутъ *мука* или другое, еще менѣе похожее слово. Но чѣмъ больше трудностей представляетъ для ученика извѣстный процессъ, тѣмъ нужнѣе помощь учителя. Разсмотримъ поэтому средства, облегчающія для ученика звукосліяніе. Прежде всего задача учителя здѣсь будетъ состоять въ томъ, чтобы осмыслить въ глазахъ ученика звукосліяніе, бросить на него свѣтъ сознанія, довести ученика до отысканія сходства сліянія съ тѣмъ, что уже хорошо извѣстно ученику по предыдущему опыту. Такая задача лучше всего достигается посредствомъ предварительнаго разложенія слова на звуки.

Важно только, чтобы разложеніе слова на слоги и звуки предшествовало сліянію тѣхъ же самыхъ звуковъ и въ то же самое слово.

Какъ отдѣльный пріемъ, этотъ способъ давно уже вполнѣ заслуженно пользуется широкимъ распространеніемъ. Разложеніе слова само по себѣ имѣетъ громадную цѣнность, не только потому, что на немъ основано письмо, но еще и потому, что это упражненіе имѣетъ крупное значеніе и въ дѣлѣ обученія чтенію. Этотъ самый процессъ долженъ былъ происходить въ умѣ перваго изобрѣтателя алфавита, тѣмъ же самымъ естественнымъ путемъ и учитель долженъ вести

своихъ учениковъ въ обученіи чтенію. Изобрѣтатель алфавита не могъ поступать иначе: прежде, нежели найти соотвѣтствующія буквы, онъ долженъ былъ разлагать слова на звуки. Звуковое разложеніе слова въ работѣ изобрѣтателя азбуки, очевидно, предшествовало и письму и чтенію; тотъ же самый порядокъ введенъ и въ нашихъ школахъ. Если ученики разложили на звуки слово *оса*, то вслѣдъ за тѣмъ они сейчасъ же сольютъ тѣ же самые звуки *о, с, а* въ то же самое слово *оса*.

Есть педагоги, которые въ наше время приписываютъ изобрѣтеніе этого способа себѣ. А между тѣмъ этотъ пріемъ изобрѣтенъ давно и его знаетъ давно каждый хорошій учитель. И теперь этотъ пріемъ пользуется широкимъ распространеніемъ въ дѣлѣ обученія чтенію. Всякій учитель знаетъ, что нельзя ученика научить теоретически сливать звуки, и потому на своихъ первыхъ урокахъ пользуется предварительнымъ разложеніемъ на звуки того самаго слова, которое онъ хочетъ, чтобы прочитали дѣти. Чтобы понять, какъ сливаются звуки въ данномъ словѣ, ученику надо сначала разложить это же слово на составляющіе его звуки. Разложеніе и сліяніе—два послѣдовательныя упражненія, изъ коихъ первое объясняетъ второе, а послѣднее служитъ повѣркою первому, какъ умноженіе служитъ повѣркою для дѣленія. Сливая полученные звуки въ слово, ученикъ узнаетъ, вѣрно ли онъ разложилъ слово. Вы хотите слить слово изъ двухъ звуковъ. Вы сначала разлагаете его. «Я сказалъ *умъ*. Сколько здѣсь звуковъ? Два. Скажите ихъ отдѣльно, сначала первый, потомъ второй. Скажите теперь эти звуки вмѣстѣ. Еще отдѣльно. Еще вмѣстѣ. Я сказалъ слово *шумъ*. Сколько здѣсь звуковъ? Скажите эти звуки отдѣльно. А теперь скажите это слово не раздѣльно, а такъ, какъ всѣ говорятъ. Еще разъ отдѣльно. Еще разъ, какъ всѣ говорятъ», и т. д

Вы хотите, чтобъ ученикъ слилъ изъ трехъ звуковъ *у, р, а* цѣлое слово, вы заставляете ребенка сначала разложить слово *ура* на звуки, затѣмъ вы заставляете сказать вмѣстѣ, сразу, безъ перерыва, тѣ же самые звуки.

Положимъ, что ученики имѣли дѣло со звуками *о, с* и *а*. Они, значитъ, легко разложатъ слово *оса*, т.-е. скажутъ, какой здѣсь первый звукъ, какой второй, какой третій. И тогда учитель заставляетъ произнести эти же самые звуки вмѣстѣ, въ томъ же порядкѣ. Выходитъ цѣлое слово, — то самое, какое дѣти только что разложили.

Если затѣмъ сейчасъ же учитель перейдетъ къ чтенію тѣхъ же самыхъ словъ на разрѣзныхъ буквахъ или по букварю, то для учениковъ уже облегченъ процессъ чтенія. Впрочемъ, при чтеніи, для разнообразія, можно употребить еще и слѣдующій пріемъ. Вы хотите, чтобы ученикъ прочелъ слово *шумъ* (предполагаю, что это слово не было предметомъ изученія въ первой половинѣ урока на чисто звуковыхъ

упражненіяхъ), употребите сначала тотъ же аналитическій методъ. Пусть дѣти разложатъ слово. Пусть наберутъ его буквами разрѣзной азбуки или напишутъ и затѣмъ написанное прочтутъ. Разлагая слово на звуки, и тотчасъ же, сливая эти звуки въ данное слово, вы поступаете точно такъ же, какъ поступаете и при изученіи начертанія буквы, когда вы вмѣстѣ съ учениками разлагаете ее сначала на составные элементы, а потомъ ученики воспроизводятъ каждый изъ этихъ элементовъ въ надлежащей связи, сливая ихъ воедино, съ тѣмъ, чтобы написать цѣлую букву. Разложеніе и сліяніе, какъ двѣ стороны одной медали, должны итти рука объ руку. Насколько обратный процессъ помогаетъ прямому и прямой—обратному,—примѣры этого мы видимъ всюду. Всякій учитель понимаетъ, какъ важно ученику знать таблицу умноженія при изученіи дѣленія. Когда онъ знаетъ, что $8 \times 9 = 72$, онъ легко раздѣлитъ 72 и на 8 и на 9. Точно такъ же, кто знаетъ, что $4 + 6 = 10$, тотъ знаетъ и то, что $10 - 4 = 6$, а $10 - 6 = 4$.

Чтобы возбудить самодѣятельность учениковъ, весьма важно, чтобы на первыхъ урокахъ каждое разложенное ими слово было написано ими, если они знакомы съ письменными знаками, или, по крайней мѣрѣ, составлено изъ подвижныхъ буквъ, если они знакомы только съ печатными знаками, и тотчасъ же прочитано. Ученикъ скажетъ извѣстное ему слово, онъ его разложитъ и напишетъ или наберетъ буквами и, наконецъ, онъ его снова скажетъ, уже глядя на написанныя или напечатанныя буквы, т.-е. прочтетъ.

Поступая такъ, учитель имѣетъ въ виду довести такъ называемый процессъ сліянія до полнаго и осмысленнаго усвоенія дѣтьми. Очень важно, чтобы ученикъ на первыхъ же порахъ нашелъ сходство въ изучаемомъ имъ процессѣ сліянія съ процессомъ, давно и хорошо ему извѣстнымъ, со своею рѣчью. Когда онъ пойметъ, что слить звуки въ слово—значитъ сказать это слово такъ, какъ онъ всегда говоритъ, то онъ станетъ самъ избѣгать раздѣльнаго произношенія звуковъ.

Не даромъ этотъ пріемъ давно и усердно распространяется въ Западной Европѣ, давно перешелъ и въ Россію, вошелъ въ сознаніе нашихъ учителей и, насколько намъ извѣстно, ниоткуда не встрѣчаетъ серьезныхъ возраженій по существу.

Но когда увлеченіе этимъ пріемомъ переходитъ черезъ край, когда этотъ пріемъ провозглашается единственнымъ пріемомъ, обезпечивающимъ слитное произношеніе звуковъ, тогда наступаетъ серьезная опасность. Мы встрѣчали учителей, которые не признавали никакихъ другихъ пріемовъ при первоначальномъ обученіи грамотѣ, кромѣ изложеннаго выше. Ихъ ученики разлагали слово, писали или набирали его печатными буквами и прочитывали. Увлеченные тѣмъ, что послѣ такого разбора чтеніе не представляло никакихъ затрудненій для дѣтей, что такимъ образомъ упразднялся самый вопросъ о слитномъ произношеніи слова, они повторяли это упражненіе

и сегодня и завтра, ихъ ученики читали лишь то, что передъ тѣмъ они только что разложили на звуки и затѣмъ написали или набрали печатными буквами. Учителя не думали ни о какихъ коррективахъ и дополненіяхъ. А между тѣмъ поправки и дополнительные пріемы были бы крайне нужны. Въ такихъ школахъ мы постоянно наблюдали, какъ дѣти, разложивъ слово и набравъ его печатными буквами, читаютъ по памяти, даже не вглядываясь въ буквы. Замѣните незамѣтно для дѣтей данныя буквы другими, и ученики все же прочтутъ только то слово, которое они передъ тѣмъ разложили и набрали печатными буквами. Анализъ словъ при такомъ пріемѣ представляетъ центръ тяжести, а синтезъ играетъ ничтожную роль. Такъ можно очень скоро научить писать, но не скоро достигается при этомъ бѣглость чтенія.

Этотъ методъ обученія мы должны признать аналитическимъ, потому что здѣсь почти все вниманіе ученика сосредоточено на разложеніи слова на звуки, а не на сліяніи звуковъ въ цѣлое слово. Конечно, и здѣсь есть синтетическая дѣятельность. Ученикъ все же слитно произноситъ разложенное передъ тѣмъ слово; но это слитное произношеніе напоминаетъ вопросъ одного ребенка въ извѣстной игрѣ. По правиламъ игры ребенокъ долженъ былъ задумать предметъ, назвать его признаки, а по этимъ признакамъ другіе должны были угадать, что именно онъ задумалъ. Наивный ребенокъ сказалъ: «Я задумалъ березу; угадайте, что я задумалъ». Не въ подобномъ ли положеніи ученикъ, читающій хотя бы то же самое слово «береза», если оно только что имъ разложено и написано? Не слишкомъ ли въ данномъ случаѣ слаба синтетическая дѣятельность учениковъ? Вотъ почему необходимо, чтобы дѣти также сливали данные звуки въ слово, которое не было разложено, чтобы они читали и другія слова безъ предварительнаго ихъ разложенія; необходимо, чтобы они, въ случаѣ затрудненій, пользовались и другими пріемами звукосліянія, о которыхъ рѣчь будетъ ниже. Это необходимо хотя бы съ цѣлью провѣрки, не читаютъ ли дѣти только по памяти, наобумъ, совсѣмъ не вглядываясь въ буквы, вспоминая лишь то слово, какое они предъ тѣми разложили.

Это необходимо еще и для того, чтобы слитное произношеніе звуковъ прошло чрезъ сознаніе дѣтей, чрезъ его контроль, чтобы безсознательный процессъ сталъ сознательнымъ. Мы приведемъ, быть-можетъ, нѣсколько грубое, но все же вѣрное сравненіе, если скажемъ, что для плотника или каменщика еще мало умѣть разобрать на составныя части избу, но надо еще умѣть и построить новую избу изъ данныхъ матеріаловъ. Разобранные матеріалы сами по себѣ еще не составляютъ избы; надо ихъ собрать воедино и скрѣпить другъ съ другомъ. Здѣсь недостаточно только ломать и разбирать, надо еще и строить.

Въ началѣ книги мы старались дать понятіе о психикѣ начинающаго читать ребенка. И мы видѣли, что при чтеніи какого-нибудь слова ученикъ, передъ которымъ однѣ только печатныя буквы, долженъ перекинуть мостъ отъ зрительныхъ образовъ къ устному слову, долженъ сдѣлать переводъ буквъ на звуки, а печатнаго слова на устное, онъ долженъ по буквамъ узнать устное слово. Мы видѣли, что когда ученикъ переведетъ буквы на звуки, его работа еще не кончена, онъ долженъ составить изъ звуковъ слоги, т.-е. слить эти звуки, онъ долженъ, наконецъ, принять смыслъ цѣлаго слова и поставить надъ нимъ надлежащее удареніе.

Правда, мы видѣли, что въ этой, по преимуществу синтетической, такъ сказать, строительной, работѣ участвуетъ и провѣрочный анализъ, такъ сказать, разборъ только что построеннаго изъ данныхъ звуковъ слова, при чемъ анализъ и синтезъ чередуются другъ съ другомъ. Правда, мы видѣли, что, обучаясь разложенію словъ, ребенокъ учится въ то же время и сліянію, а обучаясь сліянію, учится разложенію; обучаясь письму, онъ учится чтенію, а обучаясь чтенію, онъ учится письму.

Правда, и въ чтеніи и въ письмѣ наблюдается одинъ и тотъ же процессъ, но разница лишь въ томъ, что начало процесса въ одномъ случаѣ становится концомъ въ другомъ, и обратно.

Но все это отнюдь не говоритъ за преобладаніе слухового разбора словъ предъ сліяніемъ звуковъ. Напротивъ, это доказываетъ, что одинаково нужно и то и другое и притомъ въ равной мѣрѣ, безъ преобладанія синтеза надъ анализомъ и анализа надъ синтезомъ, безъ всякаго ущерба и для того и для другого. Между тѣмъ при сліяніи только что разложеннаго предъ тѣмъ слова и при чтеніи только что написаннаго предъ тѣмъ, очевидно, первенствуетъ анализъ. Разложеніе здѣсь замѣняетъ собою сліяніе. Ученикъ здѣсь переводитъ слуховые образы на зрительные. Но ему здѣсь не надо переводить зрительные образы на слуховые, потому что устное слово ему уже дано. Это превосходный способъ учить письму; но для обученія чтенію этого одного способа недостаточно. Для этого нужны еще упражненія, въ которыхъ бы ученикъ по даннымъ звукамъ, сливая ихъ, находилъ цѣлое слово, и притомъ слово, котораго предъ тѣмъ ему никто не подсказывалъ. Вѣдь, читая книгу, ученикъ будетъ читать не тѣ слова, какія предъ тѣмъ ему были предложены для слухового разбора.

А читать такія слова можно, только сливая звуки въ слоги и составляя изъ слоговъ цѣлое слово.

Значитъ, нужны и упражненія въ звукосліяніи. Значитъ, дѣтямъ надо давать не только цѣлыя слова для разложенія и провѣрки синтеза, а надо еще, не давая словъ, давать звуки или буквы, чтобы по нимъ найти цѣлое слово. Значитъ, дѣти

должны упражняться въ томъ, чтобы составить изъ звуковъ цѣлое слово, чтобы сказать, во что данные звуки сольются. Если въ первомъ случаѣ дѣти начинаютъ съ анализа, чтобы кончить синтезомъ, то теперь они будутъ начинать съ синтеза, и я хотѣлъ бы прибавить: *чтобы кончить анализомъ*. Я думаю, что и въ этомъ случаѣ нуженъ провѣрочный анализъ, какъ раньше былъ нуженъ провѣрочный синтезъ. Раньше мы писали слово и затѣмъ читали его или просто разлагали его на звуки съ тѣмъ, чтобы слить получаемые звуки въ то же самое слово. А теперь ученику будутъ даны буквы или прямо звуки; по этимъ даннымъ онъ найдетъ цѣлое слово, но, найдя его, онъ долженъ, хотя бы время отъ времени, и разлагать только что сказанныя слова на звуки.

Мы знаемъ, что насъ здѣсь ожидаютъ слѣдующія возраженія, впервые высказанныя еще лѣтъ 20 тому назадъ. Намъ скажутъ, что когда начинающій ученикъ пытается читать по книгѣ, онъ долженъ прежде всего узнать буквы слова, сдѣлать ихъ переводъ на звуки, а на это требуется время, и эта работа обусловливаетъ паузы между звуками, а гдѣ паузы между звуками, тамъ нѣтъ сліянія. Намъ скажутъ, что, кромѣ того, такое сліяніе перестаетъ уже быть безсознательнымъ, привычнымъ, рефлекторнымъ актомъ, что оно сопровождается работою сознанія, а на эту работу тоже требуется время, и это еще болѣе удлиняетъ паузы между отдѣльными звуками. Намъ скажутъ, что если при такихъ условіяхъ и получится сліяніе, то это будетъ не настоящее сліяніе, а только кажущееся, только иллюзія сліянія. Если бы это было даже и такъ, то и въ такомъ случаѣ это хотя бы даже кажущееся сліяніе все же напомнитъ ученику разбираемое слово гораздо лучше, чѣмъ отдѣльные, совсѣмъ не слитые воедино звуки. Иллюзія это или нѣтъ, но разъ начинающій ученикъ увѣренъ, что онъ слилъ звуки въ такое-то слово, то, значитъ, онъ уже понялъ это слово и прочелъ его.

Но учителя, которые, несмотря на нападки, все же продолжаютъ пользоваться звукосліяніемъ, хорошо знаютъ, что это сліяніе не иллюзія, а не подлежащій сомнѣнію фактъ. И этотъ фактъ можно доказать даже a priori.

Мы видѣли выше, что гласные и длительные согласные звуки можно тянуть, не прерывая голоса, въ продолженіе 6—30 секундъ, смотря по силѣ легкихъ. Значитъ, ученикъ, узнавъ первую букву, можетъ тянуть ее не менѣе 6 секундъ, если она длительная (напр., *с*). Достаточно ли этого времени для того, чтобы узнать слѣдующую букву слова (напр., *а*) и ея звуковое значеніе и, не прерывая голоса, пресѣчь первый звукъ (*с*) слѣдующимъ за нимъ звукомъ (*а*), т.-е. слить оба звука, образовать слогъ *са?*

Изъ психометріи извѣстно, что время, необходимое для простой реакціи, обыкновенно не превышаетъ $^1/_4$ секунды; это значитъ, что отъ появленія въ глазу зрительнаго

раздраженія до отвѣта на него какимъ-нибудь опредѣленнымъ движеніемъ (руки, губъ и пр.) проходитъ времени менѣе $^1/_4$ секунды. Извѣстно также, что время для сложной реакціи не превышаетъ одной секунды. Узнаваніе данной буквы, припоминаніе ея звукового значенія и начало произнесенія звука представляетъ собою одинъ изъ случаевъ сложной реакціи. И какъ бы эта реакція ни была сложна, во всякомъ случаѣ для ея завершенія вышеозначенныхъ 6 секундъ болѣе, нежели достаточно, если только ученикъ знаетъ данныя буквы. Это значитъ, что начинающій ученикъ легко можетъ произнести слѣдующій звукъ *а* гораздо раньше, нежели замретъ первый звукъ *с;* другими словами, начинающій ученикъ легко можетъ слить звуки *с* и *а* и прочитать слогъ *са* безъ предварительнаго разложенія этого слога. Конечно, это будетъ очень медленное чтеніе, но все же оно не выходитъ за тѣ предѣлы, за которыми уже нѣтъ ни малѣйшаго сходства съ устною рѣчью. Устная рѣчь вѣдь тоже можетъ быть очень замедленной. Вѣдь понимаемъ же мы слова и различаемъ же мы слоги въ какой-нибудь протяжной русской пѣснѣ, гдѣ встрѣчаются слоги и цѣлыя слова, произносимыя настолько медленно, что такое произношеніе нисколько не затруднило бы начинающаго ученика.

Итакъ, на ряду съ слитнымъ произношеніемъ только что разложеннаго слова мы рекомендуемъ сліяніе данныхъ звуковъ и въ новое слово, еще ни разу не разработанное учениками.

Хорошо извѣстно, что въ сліяніи звуковъ наименьшія трудности встрѣчаются при сліяніи гласнаго съ согласнымъ, когда гласный стоитъ впереди: *умъ, усъ* и т. д. И это понятно: гласный звукъ мы можемъ тянуть достаточно долго (какъ мы уже видѣли, отъ 6 до 30 секундъ, смотря по силѣ легкихъ) для того, чтобы въ это время разобрать слѣдующую букву и припомнить, какъ надо ее произнести, не прерывая голоса. При такомъ расположеніи двухъ звуковъ рѣдко приходится наблюдать, чтобы ученики, даже на самыхъ первыхъ порахъ обученія и даже у малоопытныхъ учителей, встрѣчали затрудненія въ сліяніи.

На звуковыхъ упражненіяхъ въ первой части урока мы ведемъ это упражненіе такъ. Учитель говоритъ: «Я скажу два звука отдѣльно: *у—с*. А вы скажете ихъ сразу, вмѣстѣ, такъ какъ говорятъ цѣлыя слова». Быть-можетъ, ученики сразу скажутъ это слово, т.-е. сольютъ звуки. Но если это не удается дѣтямъ, я прихожу къ нимъ на помощь. Я приглашаю ихъ тянуть первый звукъ и затѣмъ сразу сказать *с*. При этомъ я напередъ говорю, что не надо прерывать голоса, не надо останавливаться, не надо прекращать выдыханія, не надо дѣлать перерыва. И почти всегда сліяніе происходитъ безъ всякихъ затрудненій. Почти такъ же легко удается и сліяніе длительныхъ согласныхъ съ гласною. Не даромъ въ букваряхъ впереди идутъ длительные согласные звуки (въ нашемъ *Русскомъ*

Букварѣ впереди идутъ *с, р, ш, л, м*). Эти звуки, какъ мы уже видѣли выше, можно тянуть почти такъ же долго, какъ и гласные, и этого времени оказывается достаточно для того, чтобы начинающій ученикъ среднихъ способностей успѣлъ узнать слѣдующій звукъ и сдѣлать всѣ приготовленія къ его произнесенію.

Въ случаѣ прямыхъ слоговъ сліяніе ведется приблизительно такъ же, лишь съ небольшими измѣненіями.

Положимъ, учитель хочетъ, чтобы дѣти слили слово *Са—ша*, и начинаетъ съ перваго слога. Онъ точно такъ же сначала называетъ только звуки и затѣмъ приглашаетъ дѣтей сказать эти звуки вмѣстѣ, сразу. Если это не удается, онъ приходитъ на помощь. Онъ велитъ дѣтямъ тянуть *с* и затѣмъ безъ перерыва голоса широко открыть ротъ и сказать *а*. Требованіе относительно движенія рта здѣсь основано на томъ, что гласный звукъ *а* произносится при широко открытыхъ губахъ, и указать на это условіе — значитъ облегчить сліяніе. Этотъ простой пріемъ, это — единственное заимствованіе, какое мы считаемъ возможнымъ сдѣлать у остроумнаго, но не практичнаго Шеве.

Не для доказательства того, что сліяніе звуковъ въ цѣлое слово не представляетъ большихъ затрудненій, а лишь для иллюстраціи этого положенія приведемъ слѣдующій фактъ. Есть разсказъ объ одномъ мальчикѣ, сообщенный авторомъ психологіи перваго дѣтства Трэси, изъ наблюденій, произведенныхъ и записанныхъ Сарою Вохтсе.

«Двухлѣтній мальчикъ хорошо зналъ названіе употребляемой имъ пищи, и когда мать въ его присутствіи произносила слово «молоко», онъ сейчасъ же начиналъ просить, чтобы ему дали молока. Поэтому, когда мать желала избѣжать этого, она не говорила слово «молоко», а произносила рядъ звуковъ, изъ которыхъ состоитъ это слово. Скоро, однако, мальчикъ сталъ узнавать слово и въ такомъ видѣ, и однажды, когда мать спросила м—о—л—о—к—а, мальчикъ сталъ громко радоваться, узнавъ въ раздѣльныхъ звукахъ слово «молоко». Работа, оказавшаяся посильною для двухлѣтняго ребенка, не можетъ быть слишкомъ трудною для восьмилѣтняго ученика.

Только что сказанное относится къ первой части урока, когда, по нашему плану, ведутся исключительно звуковыя упражненія безъ буквъ, безъ разрѣзной азбуки, безъ букваря. На второй половинѣ урока, когда къ звуковымъ упражненіямъ присоединяются еще упражненія съ буквами, дѣло усложняется новымъ процессомъ—тѣмъ, что ученикъ по даннымъ буквамъ долженъ будетъ сначала воспроизвести звуки и уже только затѣмъ слитно ихъ произнести.

Въ этомъ случаѣ мы поступаемъ слѣдующимъ образомъ. Рѣчь идетъ только о словахъ, не разложенныхъ передъ тѣмъ на звуки. (Какъ читать слова, раньше разложенныя, — объ

этомъ мы сказали выше.) Положимъ, что на планкѣ доски мы положили буквы *у—м*.

Учитель. «Кто знаетъ, какія это буквы, подымите руку». Когда всѣ руки подняты, учитель прибавляетъ: «Прочтите ихъ, произнесите громко и вмѣстѣ, сразу, не прерывая голоса».

Если сліяніе не удается, учитель прибѣгаетъ къ одному изъ слѣдующихъ пріемовъ. Онъ показываетъ дѣтямъ сначала только первую букву и приглашаетъ тянуть звукъ *у* до тѣхъ поръ, пока онъ не придвинетъ къ первой буквѣ *у* вторую *м*. А когда эта буква придвинута, дѣти произносятъ второй звукъ, конечно, не прерывая голоса, такъ что второй звукъ соприкасается съ первымъ. При этомъ согласный звукъ, встрѣчаясь съ гласнымъ, производитъ созвучіе, и это напоминаетъ второй ударъ въ колоколъ, когда звукъ отъ перваго удара еще не замеръ. Какъ второй ударъ колокола пересѣкаетъ еще гудящій звукъ отъ предыдущаго удара, такъ и при сліяніи двухъ звуковъ второй звукъ пересѣкаетъ предшествующій раньше, нежели онъ успѣлъ замереть.

Аналогичный пріемъ мы употребляемъ и при сліяніи согласнаго съ гласнымъ. Учитель ставитъ на доскѣ двѣ буквы: согласную и гласную; ученикъ тянетъ длительный согласный звукъ все время, пока разбираетъ слѣдующую гласную; но какъ только она узнана, ученикъ, не прерывая голоса, произноситъ гласный звукъ и получаетъ слогъ. При этомъ согласный звукъ какъ бы переливается въ слѣдующій за нимъ гласный. Этотъ способъ мы считаемъ болѣе естественнымъ, потому что то же самое ученикъ будетъ дѣлать и тогда, когда ему дадутъ въ руки книгу. Но иногда думаютъ уменьшить трудности, предлагая другіе способы. Такъ, напримѣръ, ученикъ тянетъ первый звукъ (длительный согласный), пока къ первой буквѣ учитель, сначала медленно, а потомъ быстрѣе и быстрѣе, придвигаетъ гласную букву. И какъ только она придвинута, ученикъ произноситъ ее, тоже не прерывая голоса, а только переливая ее въ гласный звукъ. Есть еще способъ, состоящій въ томъ, что учитель изъ-подъ согласной буквы разрѣзной азбуки, когда этотъ звукъ тянутъ дѣти, выдвигаетъ гласную, и тогда дѣти тянутъ ее, не прерывая голоса. Вмѣсто того, чтобы сначала прятать, а потомъ выдвигать гласную, можно поставить ее рядомъ съ согласной, но закрыть рукою или книгою, и когда дѣти тянутъ согласную, открыть въ надлежащій моментъ такъ, чтобы гласный звукъ пересѣкъ согласный.

Но всѣ эти пріемы разсчитаны на длительные звуки. И здѣсь эти пріемы вполнѣ достигаютъ цѣли. Учитель среднихъ способностей легко можетъ довести средняго звуковика до того, что тотъ самъ, безъ подсказокъ, а лишь при одномъ наведеніи учителя, сдѣлаетъ всѣ необходимыя сліянія въ словахъ *ра—ма*, *су—ша*, *ма—ма*, *умъ*, *усъ* и т. д., если только онъ

знаетъ всѣ звуки и буквы, входящіе въ эти слова. Совсѣмъ другое дѣло представляютъ тѣ случаи, когда гласный звукъ стоитъ позади, а впереди стоитъ звукъ, котораго нельзя тянуть долго, какъ, напримѣръ, *д*, *т*, *п*. Дайте ученику незнакомый слогъ *па* или *ба* или *да* и всякій другой съ моментальнымъ согласнымъ впереди, и я, на основаніи многочисленныхъ наблюденій, утверждаю, что ученикъ самъ, безъ посторонней помощи, въ огромномъ большинствѣ случаевъ не сдѣластъ этого сліянія, если только оно не было ему кѣмъ-нибудь подсказано или во время урока или до него.

Мгновенные согласные звуки *д*, *б*, *п*, *т*, *к*, *г* и т. д. произносятся быстро, въ одно мгновеніе, а ученику надо за это мгновеніе разобрать слѣдующую букву и припомнить, какъ надо ее произнести, не прерывая голоса.

Этотъ процессъ для ученика звуковика такъ сложенъ, что всегда требуетъ на первыхъ порахъ значительно больше времени, нежели то мгновеніе, которое идетъ на произнесеніе моментальнаго звука. Конечно, учителя легко справляются съ этимъ затрудненіемъ, прибѣгая къ подражательному методу обученія. Они большею частью пользуются какимъ-нибудь ученикомъ, которому уже дома сказали, что *д* и *а* будетъ *да*. И когда этотъ ученикъ увидитъ данныя буквы, онъ, по приглашенію учителя, прочтетъ это слово, а остальные ученики повторятъ за нимъ. Недостаточно опытный наблюдатель увидитъ въ такомъ урокѣ якобы результатъ самодѣятельности дѣтей; но кто видалъ преподаваніе многихъ учителей, тому легко было бы подмѣтить фокусъ такого урока. Такой урокъ ничѣмъ не отличался бы отъ урока, въ которомъ самъ учитель подсказалъ бы дѣтямъ новое сліяніе, что тоже дѣлается сплошь и рядомъ, когда дѣло идетъ о сліяніи моментальнаго согласнаго съ гласнымъ. Въ этомъ способѣ обученія не было бы ничего дурного, если бы дѣло шло только о томъ, чтобы научить дѣтей чтенію. Повторится это сочетаніе звуковъ десять и болѣе разъ, и ученикъ будетъ читать ничѣмъ не хуже тѣхъ, кто при первомъ опытѣ самъ, никому не подражая, безъ подсказокъ слилъ моментальный согласный съ гласнымъ. Можно — и притомъ довольно быстро — выучить читать и по буквослагательному способу, точно такъ же основанному на одномъ подражаніи. Но, какъ мы уже говорили раньше, дѣло учителя не въ томъ только, чтобы дать ученику свѣдѣнія и навыки, а прежде всего въ томъ, чтобы развить его душевныя силы, и въ этихъ видахъ нужны пріемы преподаванія, разсчитанные не на простое подражаніе и память, а на самодѣятельность учащихся. Какіе же пріемы нужны для того, чтобы ученики могли самостоятельно слить моментальный согласный съ гласнымъ? Этотъ вопросъ занималъ меня съ тѣхъ поръ, какъ я убѣдился, что въ данномъ случаѣ совершенно непримѣнимы извѣстные и общепринятые пріемы, приспособленные только къ сліянію длительныхъ согласныхъ съ глас-

ными. Въ поискахъ за лучшимъ пріемомъ я пробовалъ различныя мѣры къ сокращенію и упрощенію той задачи, которую ученикъ долженъ рѣшить въ моментъ произнесенія мгновеннаго звука. Такъ, напримѣръ, я повторялъ съ ученикомъ тѣ самыя буквы, изъ которыхъ предполагалось въ слѣдующій моментъ составить новое слово. Этотъ пріемъ, очевидно, упрощалъ задачу, сокращая время узнаванія слѣдующей буквы и звука, а стало-быть, и время сліянія; но и послѣ такого упрощенія задачи на ея рѣшеніе ученики тратили больше времени, чѣмъ позволяло произнесеніе предыдущаго моментальнаго звука. Нужно было отыскать такой пріемъ, который устранялъ бы всѣ невыгоды моментальнаго произношенія мгновенныхъ согласныхъ. И такой пріемъ я нашелъ въ приготовленіи рта къ произнесенію моментальнаго согласнаго звука. Этотъ пріемъ прямо вытекаетъ изъ вышеизложеннаго нами ученія о слогахъ и звукахъ. Если согласные звуки суть только шумы, сопровождающіе гласный звукъ, и зависятъ отъ преградъ, какія ротъ ставитъ выдыхаемому вмѣстѣ съ гласнымъ звукомъ току воздуха; если моментальные звуки получаются тогда, когда токъ воздуха, сопровождающій гласный звукъ, прорываетъ затворы изъ частей рта, то, стало-быть, вся сила въ томъ, чтобы предъ произнесеніемъ гласнаго звука приготовить изъ частей рта необходимые затворы: для *п* и *б* сжать губы, для *т* и *д* прижать кончикъ языка къ верхнимъ деснамъ, для *г* и *к* прижать среднюю часть языка къ нёбу. Надо сначала приготовить преграду для воздуха, какъ дѣти приготовляютъ хлопушку изъ бумаги, для того, чтобы затѣмъ произвести звукъ. Хлопушку прорываетъ толчокъ воздуха, выходящаго изъ нея, и точно такъ же толчокъ выдыхаемаго воздуха, соотвѣтствующій гласному звуку, долженъ прорвать затворы изъ губъ или изъ языка и нёба и т. п.

Когда прорывается хлопушка, раздается хлопанье; когда воздушный токъ гласнаго звука прорветъ затворы рта, получится слогъ. Приготовьте ротъ для *п*, т.-е. сдѣлайте затворъ изъ губъ и прорвите этотъ затворъ воздушнымъ толчкомъ гласнаго звука *а*, и у васъ получится *па;* приготовьте ротъ для *т*, т.-е. прижмите языкъ къ верхнимъ деснамъ и прорвите этотъ затворъ толчкомъ воздуха, соотвѣтствующимъ гласному *у*, и у васъ получится *ту*; приготовьте ротъ для *б* и произнесите *о* или *у*, у васъ получится *бо* или *бу*; приготовьте ротъ для *к* и произнесите *и*, и у васъ получится *ки* и т. д. Самый пріемъ преподаванія заключается въ слѣдующемъ: когда моментальный звукъ, напримѣръ, *п*, выдѣленъ изъ нѣсколькихъ словъ, и ученики познакомились съ его буквою, учитель приглашаетъ произнести этотъ звукъ, затѣмъ ставитъ букву *п* и говоритъ: «А теперь приготовьте ротъ, чтобы прочитать эту букву, но самаго звука не произносите: вы его произнесете, когда я махну рукой; теперь нельзя дышать ртомъ: дышите носомъ». Ученики сожмутъ губы, и это

обыкновенно дѣлается само собою, безъ всякихъ указаній со стороны учителя, безъ такъ называемыхъ пріемовъ артикуляціи [1]); ученики сожмутъ губы потому, что они предъ тѣмъ не разъ сжимали ихъ, когда громко произносили звукъ *n*. Учителю останется только окинуть взоромъ учениковъ, и онъ по ихъ губамъ узнаетъ, приготовили ли они ротъ къ произнесенію губного звука.

Взмахъ рукой, и звукъ *n* весело произносится всѣмъ классомъ. Приготовительныя упражненія сдѣланы; теперь учитель переходитъ къ самому существенному пункту урока. Онъ снова ставитъ букву *n*, снова приглашаетъ приготовить ротъ для звука *n*, но не говорить его сейчасъ, а сказать этотъ звукъ вмѣстѣ съ гласнымъ, напримѣръ, *a*, когда учитель поставитъ эту букву на планку.

Учитель ставитъ букву *a* (наблюдая, чтобы губы учениковъ были сжаты), и ученики говорятъ *na*. Они прочитываютъ такимъ же образомъ другой подобный слогъ, и выходитъ цѣлое слово. При такомъ способѣ моментальность произношенія уже теряетъ свое вредное значеніе, потому что ребенокъ можетъ держать свои губы закрытыми, т.-е. подготовленными къ произношенію, сколько угодно времени. Я часто давалъ такіе уроки на учительскихъ курсахъ, я пробовалъ этотъ пріемъ съ отдѣльными дѣтьми при условіяхъ, устраняющихъ всякія подсказыванія, и дѣти совершенно правильно сливали моментальные согласные съ гласными. Не слѣдуетъ ли этотъ пріемъ примѣнить ко всѣмъ безъ исключенія согласнымъ звукамъ, начиная для этого обученія — чтеніе съ моментальныхъ, а не длительныхъ согласныхъ? Что въ этомъ нѣтъ ничего невозможнаго, это—ясно; но для того, чтобы рекомендовать этотъ пріемъ для всей азбуки, нуженъ строго поставленный опытъ, съ соблюденіемъ всѣхъ предосторожностей, а такого опыта я не производилъ, между прочимъ, и потому, что сліяніе длительныхъ согласныхъ съ гласными ни для кого не представляетъ трудностей. Только разъ мнѣ пришлось, и то совершенно случайно, примѣнить этотъ пріемъ къ сліянію не только моментальныхъ, но и длительныхъ согласныхъ съ гласными. Въ одинъ изъ моихъ пріѣздовъ въ многолюдную школу учи-

---

[1]) Эти пріемы отстаивалъ французскій педагогъ Шеве, о которомъ мы уже упоминали выше. Чтобы научить грамотѣ, Шеве предпосылалъ цѣлый курсъ фонетики, очень полезной для учителей, но едва ли доступной дѣтямъ. И затѣмъ, чтобы заставить дѣтей произнести какой-нибудь звукъ, онъ называлъ органы рѣчи, какіе надо было привести въ дѣйствіе. И у насъ сторонники этого метода не обходятся безъ курьезовъ. „На С. учительскихъ курсахъ,—пишетъ мнѣ одинъ хорошій знакомый,—въ присутствіи руководителя и по его совѣту, при изученіи звука *p*, онъ отнюдь не произносился, а ученикамъ говорили только: „протяните языкъ, трясите его“. И лишь тогда, когда послѣ цѣлаго ряда неудачныхъ попытокъ, получалось какое-то хрипѣніе, едва напоминающее изучаемый звукъ, образцовый учитель рѣшался возвѣстить, что это звукъ *p*“. Можно подумать, что сторонники этихъ пріемовъ имѣютъ дѣло съ глухонѣмыми, не умѣющими произносить ни одного звука.

теля и учительницы классовъ звуковиковъ привели ко мнѣ нѣсколько отсталыхъ дѣтей (въ этой школѣ звуковиковъ было около 280, а въ такомъ большомъ училищѣ всегда найдется нѣсколько человѣкъ, совершенно отсталыхъ и неспособныхъ итти за другими). Приведенныя ко мнѣ дѣти знали буквы и звуки, пройденные въ ихъ классахъ, но сліяніе звуковъ было для нихъ недостижимымъ искусствомъ.

И вотъ я рѣшился въ данномъ случаѣ примѣнить вышеизложенный пріемъ къ сліянію всѣхъ пройденныхъ въ этомъ классѣ звуковъ. Я показывалъ имъ буквы, — дѣти называли ихъ; я давалъ имъ слоги и слова, — дѣти не могли слить ни единой пары звуковъ. Тогда я, показывая имъ согласную, предлагалъ приготовить для ея произнесенія ротъ, и они дѣлали это охотно и хорошо, а когда я вслѣдъ за тѣмъ выдвигалъ изъ-подъ картонной буквы другую гласную, дѣти узнавали ее и сразу говорили цѣлый слогъ. Я пробовалъ заниматься съ ними и поодиночкѣ и со всею отсталою группой и убѣдился, что черезъ полчаса занятій каждый изъ нихъ (за исключеніемъ одного только ученика) начиналъ сливать согласные звуки и длительные и моментальные съ гласными звуками, хотя до тѣхъ поръ никому изъ нихъ не удавалось сліяніе. Такъ какъ въ этомъ случаѣ мнѣ пришлось имѣть дѣло по преимуществу съ длительными согласными и только отчасти съ моментальными, то, казалось бы, можно допустить, что названный пріемъ примѣнимъ ко всей нашей азбукѣ. Но въ методикѣ нужна особая осторожность, и потому мы рѣшаемся рекомендовать лишь тѣ пріемы, наибольшій успѣхъ которыхъ мы можемъ доказать не случайнымъ личнымъ опытомъ, а самымъ строгимъ образомъ. Однако мы можемъ рекомендовать, разъ только этотъ пріемъ усвоенъ дѣтьми при сліяніи моментальныхъ звуковъ, въ дальнѣйшемъ пользоваться имъ во всѣхъ затруднительныхъ случаяхъ и съ длительными звуками.

Многолѣтній опытъ многихъ учителей выработалъ цѣлый рядъ искусственныхъ пріемовъ, облегчающихъ сліяніе согласныхъ съ гласными. Изъ нихъ мы укажемъ здѣсь только на одинъ, какъ наиболѣе эффектный изъ всѣхъ искусственныхъ пріемовъ. Положимъ, учитель желаетъ довести дѣтей до сліянія слога *са*. Онъ беретъ обѣ буквы, ставитъ на планку *а* и затѣмъ, придвигая букву *с* къ буквѣ *а*, спрашиваетъ: «Съ чѣмъ (съ какою буквой) я ставлю рядомъ *с*?» Ученики отвѣчаютъ: *съ а*; но это *съ а* всегда слышится не раздѣльно, а слитно, какъ *са*, и потому учитель имѣетъ право сказать, обращаясь къ дѣтямъ: «Вотъ вы и сказали вмѣстѣ, сразу оба эти звука, вы прочли, что было на планкѣ». Понятно, что такимъ же образомъ дѣти могутъ сказать слитно и *су*, и *со*, и *сы*, отвѣчая на тотъ же самый вопросъ: «Съ чѣмъ рядомъ я теперь ставлю *с*?», если вмѣсто *а* будутъ поставлены *о* и *у*, но, очевидно, дѣти не могутъ сдѣлать такимъ образомъ мягкихъ

сліяній: *ся*, *сю* и т. д., потому что тогда ихъ отвѣтъ былъ бы *съ я*, *съ ю*, а это—уже раздѣльное, а не слитное произношеніе. Аналогичный пріемъ можетъ быть употребленъ и съ звукомъ *к*. Но тогда, придвигая букву *к* къ буквамъ *а* или *у*, или *о*, надо уже измѣнить вопросъ, напримѣръ, такъ: «Къ чему я придвинулъ *к*? Отвѣты *къ а*, *къ у*, *къ о*, не будутъ ничѣмъ отличаться отъ сліяній *ка*, *ку*, *ко*. Но, несмотря на весь эффектъ этого пріема (сліяніе получается сразу, легко и свободно), мы могли бы рекомендовать его лишь только въ затруднительныхъ случаяхъ, напримѣръ, съ малопонятливыми учениками. Недостатокъ этого пріема не въ томъ, что съ его помощью нельзя пройти всѣ сліянія. Обыкновенно этого и не нужно. Когда дѣти умѣютъ сливать нѣсколько согласныхъ звуковъ, они сумѣютъ слить и другіе звуки. Его недостатокъ въ искусственности, тогда какъ въ первоначальномъ обученіи все должно быть естественно и просто.

Обыкновенно даже на урокахъ учителей, придерживающихся аналитико-синтетическаго метода, анализъ лишь предшествуетъ синтезу; мы же, кромѣ того, рекомендуемъ еще и обратный порядокъ. Когда тѣмъ или другимъ способомъ дѣти слили данные звуки въ цѣлое слово, мы совѣтовали бы, насколько позволитъ время, на первыхъ порахъ вслѣдъ за прочтеніемъ двухъ-трехъ словъ дѣлать звуковой анализъ этихъ же самыхъ словъ, разлагать ихъ на звуки. Мотивы здѣсь тѣ же, какіе мы привели въ защиту сліянія звуковъ того же самаго слова, которое только что предъ тѣмъ было разложено. Такъ ужъ устроенъ человѣческій умъ, что оба процесса—и анализъ и синтезъ — обыкновенно идутъ рука объ руку, чередуясь другъ съ другомъ. И это чередованіе двухъ, казалось бы, противоположныхъ, процессовъ происходитъ, какъ мы уже видѣли, не на разныхъ, а на одномъ и томъ же матеріалѣ: когда мы читаемъ, мы не только работаемъ надъ синтезомъ, надъ сліяніемъ, но отчасти и надъ анализомъ, надъ разложеніемъ; когда мы пишемъ, мы не только разлагаемъ на звуки, но отчасти, быть-можетъ, незамѣтно для насъ самихъ, и сливаемъ ихъ.

Поэтому и при обученіи грамотѣ мы должны упражнять дѣтей въ равной мѣрѣ и въ анализѣ и въ синтезѣ, мы не должны оказать предпочтенія ни тому, ни другому. Если одно слово дѣти сначала разложатъ, затѣмъ наберутъ буквами или напишутъ и, наконецъ, прочтутъ, зато другое слово они сначала прочтутъ, а потомъ разложатъ на звуки. Если въ первомъ случаѣ мы начинаемъ съ письма и оканчиваемъ чтеніемъ, зато во второмъ случаѣ мы держимся совершенно обратнаго порядка: начинаемъ съ чтенія и оканчиваемъ письмомъ. Только при такомъ веденіи дѣла ни анализъ, ни синтезъ не получатъ исключительнаго преобладанія, не будутъ замѣнять одинъ другого, а будутъ только помогать другъ другу. Къ этому же пріему придется нерѣдко прибѣгать и

позже. Разложеніе только что прочитаннаго слова на звуки мы рекомендуемъ прежде всего въ видахъ правильнаго звукосліянія. Разложеніе можетъ указать ученику ошибку, допущенную имъ въ сліяніи. Весьма важно на первыхъ же порахъ дать ученику средство самому, даже на самостоятельныхъ работахъ, находить сдѣланныя имъ ошибки при сліяніи звуковъ, какъ мы даемъ ему средство провѣрить правильность сдѣланныхъ имъ ариѳметическихъ дѣйствій. Въ чтеніи однимъ изъ лучшихъ средствъ самостоятельной провѣрки будетъ разложеніе на звуки полученнаго чрезъ сліяніе слова. Ученику надо прочитать *колосъ*, а онъ прочиталъ *кололъ*. Заставьте его разложить слово *кололъ* и велите найти въ прочитанномъ словѣ букву *с*, и онъ тотчасъ же пойметъ свою ошибку и самъ исправитъ ее.

Наибольшія затрудненія представляетъ сліяніе согласныхъ съ такъ называемыми мягкими гласными. Вотъ почему въ расположеніи звуковъ при обученіи грамотѣ необходимо наблюдать, чтобы *я* и *ю* были отодвинуты возможно дальше и даже *и* было бы изучаемо не раньше, какъ послѣ перваго десятка звуковъ. Между тѣмъ нерѣдко мы встрѣчаемъ очень значительныя уклоненія отъ этого правила. Такъ, напримѣръ, Паульсонъ и Пуцыковичъ приступаютъ къ изученію звука *и* на первыхъ двухъ урокахъ. Поступать такимъ образомъ—значитъ безъ всякой нужды и безъ всякой разумной цѣли затруднять и безъ того нелегкую задачу самыхъ первыхъ уроковъ обученія. Но когда буква *и* занимаетъ, какъ это мы дѣлаемъ въ нашемъ «Букварѣ», 12-е, *я* 27-е и *ю* 30-е мѣсто, то мягкія сліянія становятся посильными даже для слабыхъ учениковъ.

Приступая къ мягкимъ сліяніямъ, учитель, какъ мы уже сказали выше, долженъ на примѣрахъ показать дѣтямъ, какъ смягчаются согласные звуки, разъ только рядомъ съ ними и послѣ нихъ стоитъ изучаемая мягкая гласная. Если этого не дѣлать, то хотя и можно чисто-механически, пользуясь одною памятью дѣтей, достигнуть того, что дѣти будутъ правильно дѣлать всѣ мягкія сліянія, но зато будетъ трудно объяснить дѣтямъ употребленіе мягкаго знака въ срединѣ слова. При этомъ наилучшимъ пріемомъ мы считаемъ тотъ, который основанъ на сравненіи. Руководствуясь этимъ соображеніемъ, мы подбираемъ слова: *мыло, мило, лыко, ликъ, малъ, мялъ, суда, сюда, тукъ, тюкъ* и т. д. Встрѣчаясь съ буквою *м*, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на то, что когда изучаемая гласная, напримѣръ, *и*, стоитъ позади *м*, то надо произносить звукъ *м* не *мъ*, а *мь*; *мило*, а не *мыло*. И при этомъ усиленное, подчеркнутое, такъ сказать, смягченіе согласной помогаетъ дѣлу. Нѣкоторые пользуются при этомъ слѣдующимъ пріемомъ. Они велятъ дѣтямъ сливать предыдущую согласную не съ *ю*, а съ *у*; не съ *я*, а съ *а* и т. д., но только произносить ее мягко, какъ *мь*, *ль* и т. д.

Не споримъ, что это можетъ оказать нѣкоторую помощь при сліяніи, такъ какъ изъ вышесказаннаго нами о природѣ мягкихъ гласныхъ, видно, что, дѣйствительно, іотъ іотированной мягкой идетъ на смягченіе предыдущей согласной, и сама гласная въ этомъ случаѣ слышится какъ *а* или *у*; но тотъ же самый пріемъ имѣетъ и невыгоды: дѣти должны привыкнуть въ одномъ мѣстѣ букву *ю* произносить, какъ *ю* (въ началѣ словъ, послѣ гласной, послѣ *ъ*, *ь*), а въ другомъ мѣстѣ — какъ *у*, что непремѣнно отразится впослѣдствіи и на орѳографіи дѣтей. И, кромѣ того, для объясненія этого пріема пришлось бы войти въ такія фонетическія тонкости, которыя на этой ступени обученія потребовали бы и много времени и много напряженія отъ учащихся; а мы должны беречь и время и силы дѣтей.

Къ счастію, въ такомъ пріемѣ нѣтъ никакой надобности. Гораздо проще и легче для дѣтей понять суть дѣла изъ сопоставленія примѣровъ, о которыхъ упомянуто выше. Весь секретъ этого подбора примѣровъ состоитъ въ томъ, чтобы при одинаковыхъ прочихъ частяхъ слова рельефнѣе выступала та единственная разница, на какую мы хотимъ обратить вниманіе ученика.

ГЛАВА X.

Вышеуказаннымъ расположеніемъ словъ мы пользуемся не только тамъ, гдѣ идетъ рѣчь о мягкихъ сліяніяхъ, но и во всѣхъ другихъ случаяхъ, когда надо путемъ сравненій дать понятіе о звукахъ и ихъ комплексахъ. И этому пріему мы придаемъ очень большое значеніе по слѣдующимъ мотивамъ. Наше сознаніе сводится къ способности сравнивать и различать, находить сходство и различіе. Сознаніе сходства и различія обыкновенно лежитъ въ основѣ всякаго умственнаго акта. Испытывать новое впечатлѣніе—значитъ сознавать перемѣну. Ушинскій писалъ: «Сравненіе есть основа всякаго пониманія и всякаго мышленія. Все въ мірѣ мы узнаемъ не иначе, какъ черезъ сравненіе, и если бы намъ представился какой-нибудь новый предметъ, котораго мы не могли бы ни къ чему приравнять и ни отъ чего отличить (если бы такой предметъ былъ возможенъ), то мы не могли бы составить объ этомъ предметѣ ни одной мысли и не могли бы сказать о немъ ни одного слова». Такое основное положеніе сравненія во всемъ процессѣ человѣческаго пониманія указываетъ уже на то, что въ дидактикѣ сравненіе должно быть основнымъ пріемомъ. Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предметъ внѣшней природы былъ понятъ ясно, то отличайте его отъ самыхъ сходныхъ съ нимъ предметовъ и находите въ немъ сходство съ самыми отдаленными отъ него предметами: тогда

только вы выясните себѣ всѣ существенные признаки предмета, а это и значитъ понять предметъ. И мы придаемъ особенно важное значеніе сравненію: другого пути для пониманія предметовъ внѣшней природы нѣтъ. Все это давно извѣстно; но если учителя и пользуются этимъ правиломъ, то составители учебниковъ далеко не достаточно, повидимому, цѣнятъ его значеніе. Я пересмотрѣлъ нѣсколько десятковъ наиболѣе распространенныхъ букварей и пришелъ къ заключенію, что ихъ авторы, при расположеніи словъ для упражненій, далеко не всегда руководились этимъ правиломъ и большею частью отдавали предпочтеніе другимъ, менѣе важнымъ соображеніямъ. Мы придаемъ очень большое значеніе расположенію словъ въ видахъ болѣе быстраго и легкаго выясненія особенностей каждаго изучаемаго звука. Одинъ изъ рекомендуемыхъ нами съ этою цѣлью способовъ заключается въ томъ, что въ двухъ рядомъ стоящихъ словахъ, при одинаковыхъ прочихъ частяхъ слова, рельефно выступаетъ произношеніе только что изучаемыхъ или сравниваемыхъ звуковъ. Конечно, при внимательномъ разсмотрѣніи можно опредѣлить и сходство и различіе въ какихъ угодно наудачу взятыхъ словахъ. Вотъ, напримѣръ, случайно попавшія на языкъ два слова: *богатью* и *златокудрый*. Въ нихъ есть сходныя буквы (*ат*), но онѣ при чтеніи не бросаются въ глаза, а намъ надо, чтобы и сходство и различіе само ярко выступало и привлекало вниманіе ученика. И это достигается, напримѣръ, слѣдующимъ подборомъ словъ:

Ломъ,	*Соръ,*	*Оса,*	*Шаръ,*	*Мѣлъ,*	*Молъ,*	*Порохъ,*
ромъ	*моръ*	*роса*	*паръ*	*мелъ*	*мелъ*	*порогъ*
						порокъ

и т. д.

При такомъ расположеніи и сходныя сочетанія и разница въ буквахъ выступаютъ выпукло и сами обращаютъ на себя вниманіе читателя. При этомъ существенно важно, чтобы слова со сходными частями стояли рядомъ, потому что только при этомъ условіи оба образа возникнутъ въ умѣ ребенка въ непосредственной послѣдовательности; а только въ такой послѣдовательности, по словамъ Вундта, мы и можемъ сравнивать психическіе акты. Но мало помѣстить сходныя слова рядомъ, надо помѣстить ихъ одно подъ другимъ такъ, чтобы сходныя буквы стояли *а* подъ *а*, *с* подъ *с* и т. д.

Въ качествѣ аналогіи укажемъ на пріемъ геометра сравнивать линіи, углы и фигуры. Геометръ очень часто пользуется при этомъ способомъ наложенія одной линіи на другую, одного угла на другой уголъ и одной фигуры на другую фигуру. Какъ въ геометріи при способѣ наложенія рельефно выступаютъ и тождественныя части и разница, такъ и у насъ, когда сходныя части словъ помѣщаются одна подъ другою, ярче выступаетъ и сходство и различіе сравниваемыхъ словъ.

Иногда мы располагаемъ слова такимъ образомъ, чтобы чтенію многосложныхъ словъ помогали предыдущія немногосложныя (*комъ, комкалъ, скомкалъ. Ломъ, ломалъ, сломалъ* и т. д.). Учитель на самыхъ первыхъ порахъ, когда еще ученики не въ состояніи перейти къ книгѣ и всѣ упражненія ведутся на разрѣзныхъ буквахъ, можетъ располагать матеріалъ такимъ же образомъ, какъ онъ расположенъ въ Букварѣ, съ тою разницей, что здѣсь не надо набирать каждое новое слово, а достаточно измѣнить предыдущее, или прибавляя къ нему, или отнимая отъ него одну букву, или замѣняя (закрывая) одну букву другою. Напримѣръ, въ Букварѣ идутъ слова на букву *п* въ слѣдующей послѣдовательности: *шаръ, паръ, пара, опара, пора, пола.* При чтеніи же съ помощью разрѣзной азбуки, когда ученики прочли *шаръ*, учитель закрываетъ въ первомъ словѣ букву *ш* буквою *п*, выходитъ слово *паръ*, онъ закрываетъ *ъ* буквою *а*, получается *пара*, прибавляетъ букву *о*, выходитъ *опара*, отнимаетъ *о*, снова получается *пара*, закрываетъ букву *а* буквою *о*, выходитъ *пора* и т. д. Передъ учениками проходитъ, такимъ образомъ, цѣлый рядъ измѣненій, гдѣ все дѣло зависитъ отъ перемѣны только одной буквы. Дѣти невольно сравниваютъ одно слово съ другимъ, и разница между словами въ ихъ умѣ выступаетъ рельефно. Имъ приходится сливать звукъ *п* съ *а* и сейчасъ же съ *о* въ словѣ, сходномъ во всѣхъ прочихъ частяхъ съ предыдущимъ словомъ.

Для начинающаго ученика такое расположеніе словъ имѣетъ крупное значеніе и съ точки зрѣнія принципа: отъ легкаго къ трудному. Одна знакомая учительница разсказывала, какъ мальчикъ подростокъ началъ самоучкой учиться по моему Букварю, но читалъ слова, помѣщенныя въ столбикахъ, горизонтально, а не сверху внизъ. Когда учительница показала ему, что надо читать сверху внизъ, онъ, прочитавъ нѣсколько словъ, воскликнулъ: «Вотъ такъ штука! да это совсѣмъ легко!» Стоитъ, въ самомъ дѣлѣ, представить себѣ психику начинающаго ученика, чтобы понять, какъ должно облегчать ему процессъ чтенія такое расположеніе словъ. Если начитанный человѣкъ можетъ сразу, въ $^1/_{10}$ секунды времени, по одному внѣшнему виду схватить и узнать напечатанное слово даже въ двадцать буквъ, то начинающій ученикъ можетъ схватить сразу только одну или двѣ буквы. Но когда онъ только что прочелъ слово *пара* и на его глазахъ сюда присоединена всего только одна новая буква *о*, онъ схватываетъ ее сразу, а такъ какъ остальная часть слова уже прочитана имъ ранѣе и знакома ему, то его работа облегчена во столько же разъ, во сколько узнать одну букву легче, чѣмъ новое слово изъ пяти буквъ, и чтеніе при этихъ условіяхъ становится для него совсѣмъ не труднымъ дѣломъ. Вотъ почему, читая столбики, дѣти съ перваго же раза могутъ читать не нараспѣвъ, не вытягивая каждый звукъ, какъ это

бываетъ при чтеніи совсѣмъ новаго слова (*ооо-ппп-ааа-ррр-ааа*), а сразу, какъ всѣ мы (*опара*), хотя и медленнѣе, чѣмъ обычное чтеніе грамотнаго человѣка.

Этотъ пріемъ постепеннаго измѣненія одного и того же слова, конечно, нельзя назвать новымъ. Еще Песталоцци съ его геніальною прозорливостью угадалъ крупное значеніе этого пріема, хотя и не успѣлъ отдѣлить отъ него схоластической шелухи, заключающейся въ многократномъ повтореніи и заучиваніи однихъ и тѣхъ же безсмысленныхъ слоговъ, очень часто взятыхъ особо отъ словъ. Но, подбирая слова и слоги для такой неблагодарной работы, онъ образовывалъ каждое новое слово и каждый новый слогъ изъ предыдущаго, измѣняя, прибавляя или отнимая отъ него по одной буквѣ.

Современные учителя обыкновенно прибѣгаютъ къ этому пріему сравненій въ трудныхъ случаяхъ, напримѣръ, при сліяніи съ мягкими гласными *я*, *ю*, но это надо дѣлать всегда, если мы хотимъ сознательности въ обученіи, оживленія на урокахъ, если мы имѣемъ въ виду возбудить въ дѣтяхъ умственный процессъ, лежащій въ основѣ всей нашей сознательной дѣятельности. Мнѣ возражали по поводу этого пріема, будто бы я рано предлагаю дѣтямъ буквенный матеріалъ для сравненій. Я этого не думаю, я полагаю даже, что это возраженіе—плодъ недоразумѣнія. Всѣ наблюдатели надъ дѣтьми съ поразительнымъ единодушіемъ утверждаютъ, что способность и потребность къ сравненію, къ отыскиванію сходства и разницы проявляются у дѣтей чрезвычайно рано. «Когда полугодовалому ребенку, — говоритъ Сикорскій, — вы даете въ руки листъ бѣлой бумаги, то ребенокъ, видимо, забавляется шелестомъ бумаги и поперемѣнно постукиваетъ то по столу, то по бумагѣ, сравнивая разницу звуковъ». Много подобныхъ примѣровъ можно найти у Прейера. Впрочемъ, каждый изъ насъ въ обыденной жизни встрѣчался съ такими же примѣрами. Когда я подносилъ къ зеркалу свою шестимѣсячную дочку, она видѣла мое отраженіе въ зеркалѣ и оборачивалась ко мнѣ, потомъ снова смотрѣла въ зеркало: она сравнивала оба образа и находила въ нихъ сходство, а можетъ-быть, и разницу. Годовалый ребенокъ щупаетъ мои волосы и сейчасъ же начинаетъ щупать волосы на своей головкѣ. Если дѣти въ возрастѣ до одного года любятъ и умѣютъ сравнивать, то тѣмъ болѣе мы должны ожидать этого отъ восьмилѣтняго ребенка, поступившаго въ начальную школу. Поводомъ къ недоразумѣнію, о которомъ я говорю, послужило, вѣроятно, то обстоятельство, что ребенокъ не умѣетъ выразить результатовъ своихъ сравненій словомъ: ученики безъ наведенія учителя, пожалуй, не скажутъ, что въ словахъ *сукъ* и *лукъ* есть сходныя буквы: *укъ*, но есть и различныя: *с* и *л*. Но если они не сказали этого, то это совсѣмъ не значитъ, будто они не видятъ ни сходства, ни различія. На бесѣду объ этихъ сравненіяхъ было бы даже жаль

тратить драгоцѣнное классное время; но этого и не нужно. Если вы хоть однажды обратите вниманіе дѣтей на эту особенность столбиковъ при чтеніи нашего *Русскаго Букваря*, дѣти сами будутъ мимоходомъ дѣлать эти сравненія: ихъ будетъ толкать на это та самая потребность, заложенная въ ихъ нервахъ и въ ихъ мозгу, которая толкаетъ полугодовалаго ребенка сравнивать звуки, а полугодовалую дѣвочку сравнивать образы.

Нерѣдко спорятъ о томъ, слѣдуетъ ли на первыхъ порахъ дѣлить слова на слоги. Чтобы рѣшить этотъ споръ, надо сначала рѣшить вопросъ о томъ, при какихъ условіяхъ зрительный образъ даннаго слога прочнѣе и глубже запечатлѣется въ нашей памяти: тогда ли, когда онъ будетъ стоять особо, когда его будетъ отдѣлять черта отъ остальныхъ частей слова, или тогда, когда слогъ не выдѣленъ изъ слова, когда онъ теряется въ словѣ и рѣчи, какъ отдѣльный аккордъ теряется въ цѣлой арміи. Всѣмъ извѣстно, что мы хорошо видимъ отдѣльныя черты тогда, когда эти черты почему-либо выдѣляются изъ цѣлаго, бросаются въ глаза, какъ нѣчто обособленное. Въ обычныхъ же условіяхъ мы рискуемъ даже не замѣтить ихъ, а стало-быть, и не запомнить. Не даромъ, обучая учениковъ писать букву съ какимъ-нибудь новымъ, незнакомымъ элементомъ, мы выписываемъ этотъ элементъ особо, чтобы обратить на него вниманіе дѣтей, чтобы они лучше его запомнили. Примѣняя это общее правило къ занимающему насъ вопросу, мы должны требовать отъ букварей, чтобы на первыхъ порахъ слоги отдѣлялись другъ отъ друга. При этихъ условіяхъ ученикъ скорѣе запомнитъ внѣшній видъ слоговъ и въ новыхъ словахъ станетъ узнавать ихъ съ перваго взгляда. Безъ этого дѣти будутъ видѣть только цѣлое слово да отдѣльныя буквы, его составляющія; но на первыхъ порахъ ребенку еще не по силамъ запомнить оптическій видъ цѣлаго слова, а быстраго узнаванія отдѣльныхъ буквъ слишкомъ мало для развитія бѣглости въ чтеніи.

Къ тому же самому требованію дѣлить слова на слоги мы могли бы прійти и другимъ путемъ. Мнѣ кажется, что рѣшеніе этого вопроса опредѣляется однимъ изъ основныхъ правилъ обученія—облегчать на первыхъ порахъ, сколько возможно, затрудненія для учениковъ, безъ вреда для сознательности и самодѣятельности. Еще Декартъ сказалъ, что въ интересахъ наилучшаго рѣшенія задачи надо раздѣлять трудности на столько частей, на сколько это возможно. Ему же принадлежитъ и другое классическое, извѣстное теперь каждому учителю правило: «Необходимо начинать съ наиболѣе простого и легкаго и только мало-по-малу, постепенно переходить къ болѣе сложному и трудному».

Всѣмъ извѣстно, какъ трудно для начинающаго ученика сразу выговаривать иное двухсложное, впервые встрѣчающееся слово, и въ то же время нельзя же, хотя бы и на первыхъ

порахъ, ограничиться лишь чтеніемъ односложныхъ словъ. И эти затрудненія вызываются тѣмъ, что ребенокъ, не узнавъ всего слова, не знаетъ, гдѣ ему дѣлать тѣ перерывы между толчками воздуха, какіе соотвѣтствуютъ едва замѣтнымъ, но все же не выдуманнымъ, а дѣйствительно существующимъ промежуткамъ между слогами.

Если, какъ мы сказали выше, слогъ характеризуется однимъ непрерывнымъ выдыхательнымъ толчкомъ воздуха, то, значитъ, между отдѣльными толчками воздуха и между отдѣльными слогами мы обыкновенно дѣлаемъ перерывъ; этотъ перерывъ бываетъ едва замѣтенъ, онъ почти отсутствуетъ при бѣгломъ чтеніи; но онъ можетъ быть очень замѣтнымъ при медленномъ чтеніи. Начинающій ребенокъ все равно будетъ дѣлать перерывы при чтеніи слова, но безъ нашей помощи, безъ черточекъ, отдѣляющихъ слоги, онъ будетъ дѣлать эти перерывы гдѣ попало, очень часто не тамъ, гдѣ долженъ оканчиваться слогъ. Онъ будетъ читать *шу-тка*, хотя это гораздо труднѣе для него, чѣмъ *шут-ка*; онъ будетъ читать *жа-лко*, хотя онъ прочелъ бы гораздо скорѣе и лучше *жал-ко*. Вслѣдствіе такихъ ошибокъ то, что произноситъ при чтеніи ученикъ, нерѣдко очень мало похоже на то, что онъ долженъ былъ произнести. Не узнавъ всего слова съ перваго взгляда по его общему виду, ребенокъ будетъ читать *нар-остъ*, и получитъ устное слово, на русскомъ языкѣ не существующее; тогда какъ то же самое слово, прочитанное какъ *на-ростъ*, будетъ понятно всякому.

И вотъ одна изъ причинъ искаженія словъ. Естественно, что ученикъ не понимаетъ самаго обыкновеннаго, но исковерканнаго имъ въ произношеніи слова и, не понимая его, призываетъ на помощь догадку и воображеніе и произноситъ совсѣмъ не то, что надо. Если же ученикъ, несмотря на ошибочное произношеніе, все-таки пойметъ прочитанное слово, то онъ сейчасъ же сознаетъ свою ошибку въ произношеніи и скажетъ прочитанное слово еще разъ. Въ виду только что сказаннаго, очевидно, что чтеніе по частямъ, облегчая процессъ, предохранило бы ученика отъ нѣкоторыхъ дурныхъ привычекъ: отъ искаженія словъ, отъ чтенія по догадкѣ, отъ перечитыванія трудныхъ словъ по два и по три раза. Случается, что начинающія дѣти выговариваютъ слова сразу, дѣлая длинныя остановки послѣ каждаго слова; но и при этомъ ученикъ все равно также читаетъ по слогамъ, но дѣлаетъ это только въ умѣ, а это, во-первыхъ, труднѣе, а во-вторыхъ, еще болѣе возможныя въ этомъ случаѣ ошибки не тотчасъ будутъ исправлены учителемъ, что весьма важно.

Естественнымъ, казалось бы, выходомъ является въ данномъ случаѣ раздѣленіе слова на слоги, напримѣръ, посредствомъ черточекъ. Сознательности чтенія это повредить не можетъ, а силы и вниманіе ученика будутъ сохранены для другого болѣе важнаго и интереснаго дѣла, какъ, напримѣръ,

для болѣе полнаго уразумѣнія смысла читаемаго и для правильнаго сочетанія звуковъ и распознанія буквъ.

«По одной трудности за разъ», гласитъ хорошо всѣмъ извѣстное правило. Придетъ пора, и то, что трудно теперь ребенку, станетъ дѣлаться свободно, само собою. Тогда мы и станемъ требовать отъ него, чтобы онъ выговаривалъ всякое многосложное слово сразу, самъ, безъ всякой помощи съ нашей стороны.

При защищаемомъ нами расположеніи матеріала получается еще слѣдующая выгода. Выше мы показали, что бѣглость чтенія обусловливается привычкою сразу узнавать слоги и наиболѣе употребительныя слова по ихъ общему оптическому виду. Мы показали также, что ученики прежде, нежели привыкнуть сразу схватывать по внѣшнему виду цѣлыя слова, должны привыкнуть схватывать по ихъ оптическому виду цѣлые слоги; вначалѣ они читаютъ такъ, какъ мы читаемъ иноземныя, незнакомыя, но написанныя русскими буквами имена, т.-е. по слогамъ. Помочь дѣтямъ на первыхъ порахъ быстрѣе схватывать цѣлые слоги—это значитъ помочь развитію бѣглости чтенія. Но, очевидно, для того, чтобы какой-нибудь слогъ (напримѣръ, *пар*) дѣти узнавали сразу по его общему, внѣшнему виду, надо, чтобы, встрѣтившись одинъ разъ, этотъ слогъ былъ повторенъ не черезъ недѣлю, и даже не черезъ день, а сейчасъ же. Чтобы запомнить стихи, мы, прочитавъ ихъ разъ, сейчасъ же повторяемъ ихъ, а не ждемъ удобнаго случая, когда намъ снова придется встрѣтиться съ ними. Когда мы знакомимъ дѣтей съ новымъ звукомъ и буквою, мы обыкновенно подбираемъ слова для чтенія и письма съ такимъ расчетомъ, чтобы на первомъ же урокѣ новая буква и новый звукъ встрѣчались возможно чаще. Чтобы ученики усвоили какой-нибудь корень съ буквою *ъ*, мы на одномъ и томъ же урокѣ подбираемъ не одно, а нѣсколько словъ, гдѣ находится этотъ корень. Очевидно, тотъ же пріемъ мы должны употребить и въ томъ случаѣ, если хотимъ, чтобы ребенокъ могъ не только разобрать данное сочетаніе буквъ путемъ сліянія звуковъ, но чтобы и узналъ его сразу, по общему виду. Правда, нѣкоторые педагоги, исходя изъ этой вполнѣ вѣрной мысли, впадаютъ въ грубую ошибку. Существуютъ букварн, гдѣ одинъ и тотъ же слогъ, въ одномъ и томъ же видѣ повторяется десять и болѣе разъ подъ рядъ, не какъ часть разныхъ словъ, а какъ самостоятельное цѣлое (*ус, ус, ус* и т. д.). И я не знаю ничего болѣе притупляющаго, какъ это механическое, безсмысленное повтореніе одного и того же слога. Нѣтъ, мы должны слѣдовать принципу: «единство въ разнообразіи». Повторяя одно и то же сочетаніе, мы должны наблюдать, чтобы оно всякій разъ встрѣчалось непремѣнно въ новомъ словѣ и въ новыхъ комбинаціяхъ слоговъ. Только при этомъ условіи работа учащихся будетъ осмысленной, разсчитанной не на одно запоминаніе формъ (это происхо-

дить при нашемъ расположеніи матеріала само собою), но и на пониманіе: всякое новое слово ученикъ долженъ понять, вникнуть въ его значеніе.

Итакъ, при расположеніи словъ въ столбикахъ нашего букваря важно не только то, чтобы бросались въ глаза и разница и сходство; не менѣе важно это повтореніе однихъ и тѣхъ же буквенныхъ сочетаній въ рядомъ стоящихъ словахъ. Возьмемъ хотя бы тотъ же первый столбикъ на букву *п*:

шаръ
паръ
пара
опара
пора
пола

При такомъ расположеніи матеріала сочетаніе *ар* повторяется подъ рядъ четыре раза, сочетаніе *пар* повторяется три раза, сочетаніе *па*—3 раза, *по*—2 раза, *ра*—3 раза. И когда ученикъ повторилъ подъ рядъ одно за другимъ каждое изъ названныхъ сочетаній по нѣсколько разъ, онъ, быть-можетъ, сразу узнаетъ эти сочетанія по ихъ общему оптическому виду, когда они встрѣтятся ему въ новомъ словѣ. А разъ общій видъ этого сочетанія останется въ памяти учениковъ, хотя бы на нѣкоторое время, они его не забудутъ, потому что этотъ самый слогъ можетъ встрѣтиться дѣтямъ въ другихъ словахъ и завтра, и послѣзавтра, и черезъ недѣлю, и болѣе.

Съ подобнымъ же расположеніемъ словъ по звуковому сходству мы встрѣчаемся въ руководствахъ для американскихъ школъ:

tan	ox
man	tox
ran	box и т. д.

И замѣчательно, что, по общему отзыву лицъ, изучавшихъ американскія школы, нигдѣ въ мірѣ школьники не читаютъ такъ складно, красиво и выразительно, какъ въ Америкѣ. Конечно, такое чтеніе достигается совокупностью всѣхъ пріемовъ обученія, но и тотъ пріемъ, о которомъ сейчасъ идетъ рѣчь, не останется безъ вліянія, потому что, благодаря подбору словъ по буквенному и звуковому родству, дѣти сразу узнаютъ знакомую группу звуковъ по ея общему внѣшнему виду, а это значительно ускоряетъ чтеніе и даетъ возможность читать складнѣе.

ГЛАВА XI.

Нерѣдко ученики затрудняются прочесть слова съ наращеніемъ согласныхъ: *скотъ, кротъ, скрылъ* и т. п. Учителямъ приходится часто наблюдать, какъ дѣти, хорошо зная звуки *р* и *к*, съ трудомъ читаютъ слогъ *кро*. Съ подобными же затрудненіями маленькія дѣти встрѣчаются еще тогда, когда учатся говорить. Если всѣ звуки одного слога должны быть произнесены съ однимъ непрерывнымъ выдыхательнымъ толчкомъ воздуха, то при трехзвучномъ слогѣ главнымъ затрудненіемъ будетъ уложить всѣ три звука въ одинъ общій непрерывный толчокъ воздуха такъ, чтобы ихъ сумма совершенно совпала съ выдыхательнымъ толчкомъ. А это сдѣлать для ребенка такъ же трудно, какъ для начинающаго сапожника точно подогнать сапоги къ ногѣ заказчика. Такъ, напримѣръ, профессоръ Сикорскій утверждаетъ, что «прибавленіе новыхъ звуковъ въ словахъ, т.-е. усложненіе звукового состава слога, часто проходитъ чрезъ промежуточную фазу; напримѣръ, слово *не знаю* ребенокъ произноситъ вначалѣ *не наю*, затѣмъ въ его рѣчи слышится нѣчто похожее на *не занаю* или *не зинаю*. Если постоянно слѣдить за произнесеніемъ подобнаго слова, то окажется, что ребенокъ мало-помалу укорачиваетъ внесенную имъ гласную, и она, наконецъ, вполнѣ исчезаетъ. Лишній звукъ сначала образуетъ лишній слогъ за тѣмъ только, чтобы избѣжать трехзвучнаго слога». Эти трудности имѣютъ мѣсто, когда ребенокъ учится говорить; гораздо меньшія, но сходныя трудности имѣютъ мѣсто и тогда, когда ребенокъ учится читать. Затрудненія здѣсь не въ томъ, конечно, чтобы ребенку трудно было выговорить слова *вскрылъ*, *взоръ* и т. д. Учащихся школьниковъ не можетъ затруднять то, что затрудняетъ двухлѣтняго ребенка. Здѣсь затрудненіе въ томъ, что начинающему ученику приходится за время, соотвѣтствующее одному слогу, узнать вмѣсто двухъ буквъ три буквы и произнесть вмѣсто двухъ звуковъ три звука, уловивъ всѣ три въ одинъ непрерывный выдыхательный толчокъ воздуха. И если ребенокъ, разбирающій слово умѣетъ быстро уложить въ одинъ выдыхательный толчокъ два звука, то это еще не значитъ, что онъ можетъ уложить и три звука, при условіи, что часть его вниманія идетъ на узнаваніе буквъ слова. Чтобы облегчить эти трудности, существуетъ только одно средство: раздѣлить ихъ. Пусть дѣти рѣшаютъ двѣ простыя задачи вмѣсто одной сложной. Пусть учитель въ такихъ случаяхъ составляетъ изъ буквъ разрѣзной азбуки простыя слова: *котъ*, *ротъ*, *рылъ* и пр. Когда ученики прочтутъ ихъ, онъ приставляетъ слѣва буквы *с* и *к*, и ученики уже не затрудняются болѣе и читаютъ правильно и легко: *скотъ*, *кротъ*, *срылъ*, *крылъ*, *скрылъ*

и пр. Это—хорошій способъ знакомить дѣтей съ наращеніемъ звуковъ. Рядъ такихъ упражненій я даю въ своемъ «Букварѣ». Но если въ букварѣ, принятомъ въ школахъ, такихъ упражненій нѣтъ, то учителю необходимо самому составлять такія упражненія, пользуясь разрѣзною азбукою.

Тою же самою разрѣзною азбукою учителя пользуются для того, чтобы дѣти лучше освоились съ начертаніемъ буквъ, что имѣетъ очень большое значеніе въ дѣлѣ бѣглости чтенія. Судя a priori, естественно думать, что бѣглость чтенія зависитъ оттого, какъ быстро ребенокъ узнаетъ привычные слоги и слова, какъ быстро перекидываетъ мостъ къ слуховому образу и какъ быстро произноситъ указанныя слова. Въ первомъ актѣ мы имѣемъ дѣло съ зрительными, во второмъ—съ слуховыми, а въ послѣднемъ—съ моторными образами, и во всѣхъ случаяхъ вмѣстѣ мы имѣемъ дѣло еще со связями между этими видами образовъ. Конечно, для бѣглости чтенія нужны всѣ эти образы и всѣ эти связи. Конечно, одного знанія буквъ еще недостаточно, чтобъ читать; но и безъ знанія буквъ нельзя обойтись. Насколько важенъ этотъ факторъ въ дѣлѣ бѣглости, можно видѣть изъ слѣдующаго изслѣдованія, произведеннаго мною. Когда я въ Т—ой школѣ измѣрялъ зрительную и слуховую память учащихся въ параллельныхъ отдѣленіяхъ, я сопоставилъ полученные результаты съ бѣглостью чтенія, какую имѣли эти ученики. Оказалось, что оба вида памяти находятся въ связи съ бѣглостью чтенія. Чѣмъ выше та или другая память, тѣмъ болѣе бѣгло чтеніе ученика. Но это вліяніе того и другого вида памяти далеко не одинаково, и зрительная память гораздо важнѣе слуховой въ дѣлѣ бѣглости чтенія; а это значитъ, что точные зрительные образы буквъ, слоговъ и словъ, что твердое запоминаніе буквенныхъ начертаній играетъ существенно важную роль въ дѣлѣ бѣглости чтенія. Хорошо помнить формы буквъ и словъ—вотъ одинъ изъ главныхъ секретовъ бѣглаго чтенія. И потому учитель, который хочетъ быстрѣе научить учениковъ читать бѣгло, долженъ на первыхъ порахъ обращать вниманіе дѣтей на формы буквъ, на ихъ запоминаніе. Учитель долженъ добиться отъ учениковъ привычки моментально и точно узнавать буквы, а эта привычка требуетъ цѣлесообразныхъ упражненій.

Чтобы облегчить процессъ распознанія буквъ, употребляются слѣдующія средства. Когда учитель показываетъ отдѣльно подвижную букву передъ всѣмъ классомъ, ученики не развлекаются ничѣмъ постороннимъ, какъ это бываетъ съ букваремъ, гдѣ рядомъ съ изучаемою буквою стоитъ много другого, нерѣдко отвлекающаго ихъ вниманіе. Для письменныхъ же буквъ образцомъ служитъ обыкновенно буква, написанная на доскѣ учителемъ. Порядокъ изученія буквъ такой. Сначала дѣти разсматриваютъ всю букву въ ея цѣломъ. Затѣмъ при наведеніи учителя они разлагаютъ ее на составные элементы,

находятъ, изъ сколькихъ частей она состоитъ и какія это части. Нечего прибавлять, что письменную букву дѣти изучаютъ въ процессѣ письма и сами ее пишутъ въ своихъ тетрадяхъ. Многіе учителя въ тѣхъ же видахъ пользуются сходствомъ буквъ съ очертаніемъ хорошо знакомыхъ предметовъ: *о* сравниваютъ съ яйцомъ, обручемъ или сливою; *п* съ косяками дверей, *с* съ серпомъ и т. д.

Другимъ средствомъ для усвоенія начертанія буквъ служитъ сравненіе сходныхъ буквъ между собою. Такъ какъ при этомъ сравненіи наша главная задача заключается не въ томъ, чтобы ученики запомнили сходство двухъ буквъ между собою, а, напротивъ, въ томъ, чтобы они при чтеніи и письмѣ не смѣшивали ихъ другъ съ другомъ, то, сравнивая буквы, учитель обращаетъ особенное вниманіе ученика на *разницу* въ начертаніи буквъ,—на то, чѣмъ онѣ отличаются одна отъ другой. При этомъ надо на первый разъ подчеркнуть, а иногда и усилить существующее различіе. Такъ, напримѣръ, для того, чтобы дѣти лучше различали *щ* отъ *ш* и *ц* отъ *и*, будетъ полезно, показывая впервые буквы *ц* и *щ*, удлинить и сдѣлать жирнѣе придатокъ, отличающій эти буквы отъ *и* и *ш*. Надо сравнивать одну букву съ другою, сходною по начертанію, напримѣръ, *п* съ *н* и *и*, *щ* съ *ш*, *ц* съ *и* и т. д. Но надо также сравнивать и печатную букву съ письменною. Въ дѣлѣ сравненія имѣетъ важное значеніе положеніе сравниваемыхъ буквъ. Наилучшимъ положеніемъ надо признать то, когда одна буква поставлена *подъ* другою такъ, что вертикальныя черты обѣихъ служатъ какъ бы продолженіемъ одна другой, лежатъ на одной прямой. При такомъ положеніи и сходство и различіе сами собою бросаются въ глаза и выступаютъ рельефно.

Ц Щ

Въ другомъ мѣстѣ мы подробно говорили, насколько свѣдѣніе, удержанное двумя видами памяти, отличается большею прочностью. И потому здѣсь не надо доказывать, что форма буквъ запоминается гораздо лучше, если ученики не только увидятъ, но и напишутъ эту букву. Поэтому въ случаѣ, если печатная буква забыта, а можетъ-быть и всегда, полезно будетъ заставить учениковъ хоть разъ начертить ее, хотя бы въ воздухѣ указательнымъ пальцемъ. Лучшему запоминанію буквъ и ихъ звукового значенія служатъ еще картинки въ нашемъ букварѣ, изображающія предметъ, рядомъ съ которымъ стоитъ буква, первая въ названіи предмета. Рисунокъ обыкновенно сильнѣе запечатлѣвается въ памяти дѣтей; вспоминая его, ученикъ, по ассоціаціи мѣста, вспоминаетъ и очертанія буквы, а названіе предмета напомнитъ значеніе буквы. Поэтому очень важно при прохожденіи каждой буквы связать ее съ соотвѣтствующею картинкою букваря, напримѣръ, слѣ-

К

дующимъ образомъ. Вопросъ: «Что нарисовано на этой картинкѣ?» — «Коса». — «Какой первый звукъ въ этомъ словѣ?» — «К». «А какая буква находится рядомъ съ картинкою?» — «К». — «Когда вы забудете, какая это буква, посмотрите на картинку, подумайте, какой первый звукъ въ словѣ *коса*, и вы вспомните, какая буква стоитъ рядомъ». — Опытъ показываетъ, что если давать дѣтямъ на самостоятельныхъ работахъ, кромѣ письма словъ и фразъ, еще выписываніе *по букварю* пройденныхъ буквъ, помѣщенныхъ тамъ *рядомъ съ картинкою*, то дѣти получаютъ навыкъ очень быстро узнавать не только письменныя, но и печатныя буквы, поставленныя рядомъ съ письменными буквами и съ картинкою, напоминающей произношеніе звука. При этомъ начертаніе буквы печатной, а также письменной тѣсно связывается въ умѣ ученика, по ассоціаціи смежности. Картинка же своимъ названіемъ (первымъ его звукомъ) напомнитъ ученикамъ произношеніе буквы.

Въ одной школѣ, гдѣ главный недостатокъ начинающихъ дѣтей состоялъ въ томъ, что они плохо помнили пройденныя буквы, мнѣ удалось исправить этотъ недостатокъ именно такимъ образомъ въ три дня, не затрачивая на это уроковъ съ учителемъ, а пользуясь только частью времени, назначаемаго на самостоятельныя занятія. Опытъ показываетъ, что тѣ же самыя картинки служатъ для болѣе любознательныхъ учениковъ хорошимъ средствомъ самостоятельно пройти алфавитъ, послѣ нѣсколькихъ уроковъ съ учителемъ. Какъ-то разъ я пришелъ въ знакомый классъ, гдѣ дѣти прошли часть азбуки. Спрашивая учениковъ, я увидалъ, что нѣкоторые изъ нихъ знаютъ и тѣ буквы, какихъ съ ними еще не проходили. Спрашиваю ихъ, какъ они узнали новыя буквы, отвѣчаютъ: «по картинкамъ». Мнѣ любопытно было выяснить число такихъ любознательныхъ учениковъ, и ихъ оказалось въ этомъ классѣ 28 человѣкъ изъ 62 первогодниковъ. Если задача школы — развивать самостоятельность учащихся, поддерживать въ дѣтяхъ этотъ Прометеевъ огонь любознательности, то мы должны всѣми мѣрами поощрять самостоятельныя попытки дѣтей собственными силами одолѣть ту или другую изъ учебныхъ задачъ. И мы увѣрены, что если бы развитіе въ дѣтяхъ самостоятельности заняло въ школѣ надлежащее мѣсто, мы встрѣчали бы въ каждомъ классѣ не 28 дѣтей съ ярко выраженными стремленіями самоучекъ, а гораздо болѣе. Намъ извѣстны также примѣры, когда дѣти, опоздавшія поступить въ школу, послѣ двухъ-трехъ уроковъ съ учителемъ, самостоятельно, благодаря тѣмъ же картинкамъ, догоняли опередившихъ ихъ товарищей.

Много разъ дѣлались попытки нарисовать такой фигуральный алфавитъ, въ которомъ бы рисунокъ, напоминающій своимъ названіемъ звуковое значеніе буквы, напоминалъ фигуру буквы не по ассоціаціи смежности, какъ это въ нашемъ букварѣ, а самъ собою. Для этого необходимо, чтобы рисунокъ по своей формѣ походилъ на букву. Не говоря уже о заграничныхъ и древнихъ образцахъ такого фигурнаго алфавита, мы можемъ указать на алфавитъ Резенера, изданный въ 70-хъ годахъ, и на алфавитъ, изданный позже редакціей журнала «Городской и сельскій учитель». Но распространенія эти алфавиты не имѣли. Главною причиною ихъ неуспѣха мы считаемъ ихъ искусственность. Очень трудно подобрать на каждую букву такіе предметы, которые по своей формѣ напоминали бы данную букву, а своимъ названіемъ—данный звукъ. Въ одномъ изъ упомянутыхъ нами алфавитовъ аршинъ, напримѣръ, нарисованъ въ видѣ буквы *а*. И, несмотря на то, что это одна изъ наиболѣе удачныхъ картинокъ, все же аршинъ надо было сложить такъ, какъ онъ, вѣроятно, никѣмъ и никогда не складывался ни при какихъ условіяхъ. Намъ пришлось присутствовать на урокѣ, который давалъ одинъ очень талантливый учитель, пріѣхавшій въ Москву изъ провинціи. Онъ демонстрировалъ составленный имъ самимъ фигурный алфавитъ, гдѣ одинъ рисунокъ, изображающій *людей*, долженъ былъ напомнить дѣтямъ форму буквы *л*; другой рисунокъ, изображающій *атамана*, долженъ былъ напомнить букву *а;* храмъ въ этомъ алфавитѣ долженъ былъ по своей формѣ напомнить букву *х* и т. д. Чѣмъ лучше такая искусственная ассоціація простой ассоціаціи по смежности?

Но, отвергая по искусственности всѣ извѣстные намъ фигурные алфавиты, мы не можемъ отрицать, что встрѣчаются предметы, напоминающіе своимъ видомъ извѣстную букву, а своимъ названіемъ—соотвѣтствующій звукъ. Такъ, напримѣръ, *жукъ* очень легко можетъ быть представленъ такъ, что его форма напомнитъ форму буквы *ж*. Но слово *жукъ* начинается звукомъ *жс,* и кромѣ того, жукъ жужжитъ, и его жужжанье напоминаетъ тотъ же самый звукъ *ж*. И потому, изучая букву и звукъ *жс,* мы всегда указываемъ дѣтямъ и на форму жука, и на первый звукъ его названія, и на его жужжанье. Иногда въ тѣхъ же видахъ можно воспользоваться какимъ-нибудь рисункомъ на обояхъ въ классной комнатѣ, какою-нибудь рѣзьбою на часахъ, формою школьнаго двора, улицы и т. д. Но это далеко не всегда возможно, если учитель будетъ остерегаться слишкомъ искусственныхъ и натянутыхъ сравненій.

Вотъ еще пріемъ, на которомъ мы особенно настаиваемъ. Чѣмъ вѣрнѣе и отчетливѣе воспринята форма буквы, тѣмъ прочнѣе и глубже ея слѣды въ памяти. Необходимо развивать эту способность смотрѣть и видѣть всѣ детали предмета, а она можетъ развиваться, какъ и всякая другая способность. Большею частью письмо буквы и описаніе печатнаго знака

ведутся такимъ образомъ: учитель ставитъ на доскѣ печатную букву, а ученики по его вопросамъ описываютъ ее. Учитель пишетъ на доскѣ письменный знакъ, а ученики срисовываютъ его. Въ этихъ пріемахъ есть одинъ существенный недостатокъ. Ничто не заставляетъ ученика дѣлать усилія, чтобы отчетливѣе запечатлѣть въ своей памяти форму буквы. Онъ знаетъ, что, когда онъ будетъ самъ писать букву или описывать ея форму, она будетъ стоять передъ его глазами. А надо, чтобы она была у него въ умѣ. Мы рекомендовали бы въ данномъ случаѣ пріемъ, дающій превосходные результаты въ рисованіи. Мы бы написали предъ глазами учениковъ букву, предупредивъ ихъ, что имъ придется писать ее на память, когда мы ее сотремъ. Она написана. Ученики внимательно ее разсматриваютъ. Учитель говоритъ: «Хорошо ли вы ее запомнили? Я сейчасъ сотру ее, а вы будете писать ее на память. Можно ли стереть эту букву теперь? Или еще не всѣ ее запомнили?» Буква затѣмъ стирается. Ученики пишутъ ее на память. Затѣмъ, когда ученики на своемъ письмѣ показали, что они запомнили форму буквы, не будетъ уже вреда снова написать ее на доскѣ или дать въ прописи, какъ образецъ для каллиграфіи. Результатъ достигнутъ. Вниманіе учениковъ было направлено на то, чтобы точнѣе запомнить образъ буквы. Тотъ же пріемъ мы рекомендовали бы и при изученіи печатныхъ звуковъ, при чемъ роль письма здѣсь играло бы описаніе буквъ. Показавъ печатную букву, учитель предупреждаетъ учениковъ, что онъ сейчасъ спрячетъ ее, а ученики должны будутъ описать ее. Этотъ пріемъ при обученіи рисованію съ успѣхомъ употреблялся уже сорокъ лѣтъ тому назадъ Бріерръ-де-Буамономъ. Онъ ставилъ предъ учениками модель и предупреждалъ, что они станутъ рисовать ее, когда она будетъ спрятана. Любопытные отвѣты давали ему ученики на его вопросы по поводу его пріема. Вопросъ: «Когда, разсмотрѣвъ модель, вы рисуете ее на память, то къ какому средству вы прибѣгаете?» Отвѣты: 1) «Я стараюсь представить себѣ эту модель; я вижу ее, только смутно». 2) «Я вижу ее лучше, когда закрою глаза». Вопросъ: «Какъ вы поступаете, когда образъ модели слишкомъ смутенъ, или когда онъ совсѣмъ исчезаетъ?» Отвѣты: «Я напрягаю память, и образъ становится яснѣе, иногда онъ совершенно отъ меня ускользаетъ, но при нѣкоторомъ усиліи мнѣ удается вернуть его». Вопросъ: «Вотъ четыре мѣсяца, какъ вы упражняетесь. По-прежнему ли вамъ это трудно?» Отвѣты: «Нѣтъ, образы теперь стали гораздо яснѣе и отчетливѣе, чѣмъ въ первое время; теперь, если образъ исчезаетъ, то я могу произвольно вернуть его». Этотъ отвѣтъ подтвердили и всѣ ученики. Итакъ, учитель азбуки, упражняя учениковъ въ запоминаніи буквъ, будетъ способствовать развитію въ высокой степени важной способности воспроизводить въ умѣ и запоминать точнѣе и яснѣе зрительные образы.

Мы говорили сейчасъ о сравненіи начертанія новой буквы съ начертаніемъ сходной изъ пройденныхъ буквъ. Но буквы имѣютъ еще звуковое значеніе, и сходные звуки тоже нерѣдко смѣшиваются другъ съ другомъ, а потому важно обращать вниманіе дѣтей и на эту сторону дѣла. Если печатную букву *д* можно смѣшать по начертанію съ *л*, то по произношенію звукъ *д* можно смѣшать со звукомъ *т*. Если букву *г* можно смѣшать съ *т* въ печати и съ элементомъ въ *и, ш, щ* и т. д., то звукъ *г* легко смѣшать со звукомъ *к*. Если букву *б* въ скорописи легко смѣшать съ буквою *д* въ одномъ изъ ея начертаній, то звукъ *б* легко смѣшать со звукомъ *п*. Поэтому за вопросомъ о томъ, на какую изъ прежнихъ буквъ похожа новая буква и за сравненіемъ ея со сходной буквой, нерѣдко долженъ слѣдовать и вопросъ: «На какой изъ прежнихъ звуковъ похожъ новый звукъ?» Сравнивать придется слѣдующіе звуки: изъ гласныхъ: *ы* съ *и*, *я* съ *а*, *ю* съ *у*, *ё* съ *о*, *е* съ *э*, а изъ согласныхъ: *б* съ *п*, *д* съ *т*, *г* съ *к* или съ *х*, *ж* съ *ш*, *з* съ *с*, *ф* съ *в*. А при сравненіи сходныхъ звуковъ:

б д г ж з в
п т к ш с ф,

т.-е. при произнесеніи одного *тотчасъ же вслѣдъ за другимъ* необходимо усиленно подчеркнуть разницу между ними, т.-е. громкое, голосистое произношеніе первыхъ и шопотное, безголосное произношеніе вторыхъ. При этомъ важно еще и другое условіе: чѣмъ быстрѣе мы произносимъ одинъ за другимъ оба сравниваемые звука, тѣмъ яснѣе выступитъ разница между ними. Тѣ же цѣли преслѣдовали мы въ своемъ Букварѣ, когда въ столбцахъ для чтенія располагали слово *мыло* надъ словомъ *мило*, слово *коса* надъ словомъ *коза*, слово *шилъ* надъ словомъ *жилъ*, слово *мелъ* надъ словомъ *молъ*, слово *тѣло* надъ словомъ *дѣло*, слово *котъ* надъ словомъ *годъ*, слово *хоры* надъ словомъ *горы*, слово *адъ* надъ словомъ *ядъ*, слово *папа* надъ словомъ *баба*, слово *тукъ* надъ словомъ *токъ* и т. п. При такомъ подборѣ словъ ученикъ невольно обратитъ вниманіе на разницу въ произношеніи сходныхъ звуковъ, потому что эта разница, при полномъ тождествѣ всѣхъ прочихъ частей слова, выдѣляется для слуха особенно рѣзко, а также и потому, что она одна въ данномъ случаѣ опредѣляетъ смыслъ слова, она одна показываетъ, идетъ ли рѣчь о косѣ—орудіи косаря, или о козѣ—домашнемъ животномъ, о годѣ—мѣрѣ времени, или о котѣ — домашнемъ животномъ и т. д.

Школьному учителю то и дѣло приходится встрѣчаться съ противорѣчіями между письменнымъ начертаніемъ слова и его обычнымъ выговоромъ. Если бы въ нашемъ языкѣ буква всегда соотвѣтствовала только одному простому и неизмѣняемому звуку, то и наше правописаніе и правильное чтеніе

написаннаго не представляли бы затрудненій. Но, не говоря уже о томъ, что въ нашемъ языкѣ есть буквы, обозначающія сложные звуки, какъ, напримѣръ, *я* (вмѣсто *йа* или *ьа*), *ю, е, щ, ц, ч,* у насъ звукъ и буква далеко не всегда соотвѣтствуютъ другъ другу, и для однихъ и тѣхъ же звуковъ: *и, е, ф,* мы имѣемъ по двѣ буквы—*и* и *і, ѣ* и *е, ф* и *ѳ*. Вотъ почему наши начинающіе ученики то и дѣло приходятъ въ недоумѣніе, какую изъ двухъ буквъ слѣдуетъ писать въ каждомъ данномъ случаѣ. Съ другой стороны, одна и та же буква въ двухъ разныхъ словахъ очень часто выговаривается по-разному, напримѣръ, *д* въ словѣ *дождь* произносится то какъ *д*, то какъ *т*, а *жс* какъ *ш* (дошдь), въ словѣ *коровка о* произносится то какъ *а*, то какъ *о*, а *в* какъ *ф*. Въ словѣ *чтобы ч* нерѣдко произносится какъ *ш* (штобы). Въ словѣ *ангелъ г* произносится какъ j (анjэлъ). Въ словѣ *ямщикъ я* нерѣдко произносится какъ *іе* (іемщикъ) и т. д.

И потому ученикъ, слѣдующій въ письмѣ обычному произношенію, будетъ то и дѣло грѣшить противъ правилъ орѳографіи: писать *т, ш, п, с, к, х, а,* когда надо писать *д, жс, б, з, г, о;* онъ будетъ писать *ш,* когда надо писать *ч* и т. д. Онъ будетъ писать *лопъ*, вмѣсто *лобъ, лошь,* вмѣсто *ложь* и т. д. Съ другой стороны, ученикъ, повѣрившій въ строго фонетическое начертаніе словъ, читалъ бы такъ, какъ онъ никогда не говоритъ въ обычномъ разговорѣ.

Намъ придется еще встрѣтиться съ этимъ вопросомъ, когда мы будемъ говорить о правильномъ чтеніи и объ орѳографіи. Здѣсь же насъ интересуетъ вопросъ о томъ, насколько эти противорѣчія между правилами письма и обычнымъ произношеніемъ должны быть приняты въ расчетъ при опредѣленіи порядка звуковъ въ обученіи грамотѣ.

Что на самыхъ первыхъ порахъ надо избѣгать словъ, гдѣ обычное произношеніе рѣзко расходится съ правописаніемъ,— это очевидно; но дѣлать изъ этого правила главный руководящій принципъ въ порядкѣ изученія буквъ было бы большою ошибкой. Педагоги, впадавшіе въ эту ошибку, вынуждены были пренебречь другими, болѣе важными требованіями и начинали обученіе грамотѣ съ мягкихъ сліяній, какъ извѣстно, представляющихъ особенныя трудности при обученіи грамотѣ. Такъ, напримѣръ, извѣстный педагогъ Паульсонъ начинаетъ азбуку съ изученія звуковъ и буквъ, входящихъ въ составъ слова *оси*, гдѣ *с* произносится мягко; точно такъ же другой небезызвѣстный педагогъ, Пуцыковичъ, тотъ же звукъ *и*, смягчающій предыдущую согласную, изучаетъ на первомъ урокѣ. Оба они, навѣрное, не сдѣлали бы этого промаха, если бы не придавали преувеличеннаго значенія въ данномъ случаѣ противорѣчіямъ между орѳографіей и обычнымъ говоромъ.

Повторяемъ, что мы тоже избѣгаемъ на первыхъ порахъ словъ, обычное произношеніе которыхъ рѣзко отличается отъ письма; но мы не приносимъ въ жертву этому требованію

болѣе важнаго соображенія о необходимости поставить впереди такія сліянія, которыя не представляютъ для начинающаго ученика затрудненій.

Мы дѣлимъ прохожденіе азбуки на двѣ ступени: къ первой (на этой ступени и болѣе крупный шрифтъ) мы относимъ звуки: *а, у, о, с, р, ш, л, м, к, п, и, ы,* и на этой ступени мы избѣгаемъ такъ называемыхъ сомнительныхъ согласныхъ, произносимыхъ не такъ, какъ написано.

На этой ступени у насъ нѣтъ ни одного слова, въ родѣ *ложка*, когда ясно слышится *лошка*, *трудъ*, тогда какъ ясно слышится *трутъ*, и т. д. Ко второй ступени мы относимъ всѣ остальныя буквы и здѣсь постепенно вводимъ чтеніе и письмо, понемногу пріучающее дѣтей одолѣвать трудности, о которыхъ мы только что сказали.

Но даже на первой ступени мы не могли считаться съ говорами, искажающими гласные звуки: съ *акающимъ*, когда безударное *о* произносится какъ *а*, съ *бѣлорусскимъ*, когда *у* произносится какъ *ву*, съ другими говорами, когда *ы* произносится какъ *и*, и обратно.

Во всѣхъ этихъ случаяхъ у учителя есть средство справиться съ затрудненіями на звуковыхъ упражненіяхъ: при разложеніи слова на звуки и письма этого слова, а также при сліяніи звуковъ въ цѣлое слово произносить слова такъ, какъ они напечатаны или какъ надо ихъ написать. Такой способъ, устраняя затрудненія, о которыхъ идетъ рѣчь, ничему повредить не можетъ, а, напротивъ, принесетъ даже свою долю пользы

Въ самомъ дѣлѣ, во всѣхъ странахъ, гдѣ есть литература, существуетъ стремленіе ввести произношеніе, близкое къ литературному, по крайней мѣрѣ, въ особенно торжественныхъ случаяхъ жизни: въ публичныхъ рѣчахъ и лекціяхъ, на театральныхъ представленіяхъ, въ учебныхъ заведеніяхъ. Ниже мы подробнѣе разсмотримъ вопросъ о томъ, въ какой мѣрѣ для начальнаго обученія можетъ быть обязательно такое требованіе; но здѣсь важно отмѣтить фактъ, что произношеніе, близкое къ письменному начертанію слова, когда оно дѣлается на урокахъ грамоты, ничего, кромѣ пользы, принести не можетъ. Для тѣхъ случаевъ, когда обычное произношеніе слова настолько расходится съ правописаніемъ, что это затрудняетъ пониманіе рѣчи, существуетъ испытанное и всегда удачное средство—переводъ словъ на разговорный языкъ при письмѣ и чтеніи, хотя бы словъ *что, тысяча*. Учителю надо только сказать дѣтямъ, что въ книгахъ пишутъ *что*, а въ ихъ мѣстахъ обыкновенно говорятъ *што*; въ книгахъ пишутъ *тысяча*, а въ ихъ мѣстахъ обыкновенно говорятъ *тыща*.

Въ другомъ мѣстѣ мы подробнѣе говоримъ о томъ, какое значеніе въ дѣлѣ правописанія имѣетъ предупрежденіе навыковъ къ безграмотному письму, сколько лишнихъ, ни для чего и ни для кого ненужныхъ усилій обыкновенно требуетъ

отъ учащихъ и учащихся борьба съ такими навыками, сколько времени отнимаетъ эта борьба отъ другихъ, въ тысячу разъ болѣе важныхъ школьныхъ занятій. Въ числѣ такихъ вредныхъ навыковъ, доставляющихъ много хлопотъ учащимъ, нерѣдко встрѣчается привычка дѣтей младшаго отдѣленія либо совсѣмъ не писать знака ъ въ концѣ слова, либо писать этотъ знакъ и послѣ гласныхъ: *сумаъ, читаюъ* и т. д.

Можно присоединиться къ тѣмъ, кто выступалъ бы за исправленіе нашей азбуки въ смыслѣ уничтоженія знака ъ; но пока этотъ знакъ является общепринятымъ, отъ учащихся будутъ требовать, чтобы они правильно имъ пользовались, и вышеприведенныя начертанія словъ будутъ считаться грубыми ошибками.

Въ числѣ причинъ, обусловливающихъ такія ошибки, несомнѣнно, видную роль играетъ позднее прохожденіе твердаго знака. Вслѣдствіе этого дѣти привыкаютъ писать и читать слова: *ротъ, дубъ, сотъ* и т. д. безъ твердаго знака. И когда сотни словъ прочитаны и написаны ими такимъ образомъ, когда ихъ глазъ привыкъ къ такому оптическому виду словъ, когда ихъ рука привыкла къ опредѣленнымъ графическимъ движеніямъ, имъ говорятъ, что все это совершенно невѣрно, отъ нихъ требуютъ, чтобы они вступили въ рѣшительную борьбу съ цѣлыми сотнями твердо усвоенныхъ и прочно укрѣпившихся въ памяти зрительныхъ и моторныхъ образовъ. А между тѣмъ до сихъ поръ ребенокъ твердо вѣрилъ въ правильность этихъ образовъ, потому что эту вѣру внушали ему и учащіе и книга, пользующіеся до этого времени въ его глазахъ непререкаемымъ авторитетомъ.

Намъ справедливо возразятъ, что нельзя же на самыхъ первыхъ порахъ познакомить дѣтей съ полнымъ значеніемъ твердаго знака. Это правда; но этого пока и не требуется. Достаточно пока сказать дѣтямъ, что этотъ знакъ ставится на концѣ слова, если оно оканчивается согласнымъ звукомъ. Отводя по этимъ мотивамъ знаку ъ въ его неполномъ значеніи шестое мѣсто въ нашемъ Букварѣ, мы обыкновенно, предъ его прохожденіемъ, знакомимъ дѣтей съ разницею между гласными и согласными звуками. При этомъ совсѣмъ не важно, какъ ихъ будутъ называть дѣти: гласными и согласными или легкими и трудными. Гораздо важнѣе дать существенный признакъ, по которому они различаются. Признакомъ, болѣе понятнымъ для начинающихъ учениковъ и ближе соотвѣтствующимъ природѣ гласнаго звука, какъ мы говорили уже объ этомъ раньше, надо считать тотъ, что гласные звуки можно легко пѣть, то повышая, то понижая голосъ, а согласные трудно. Дѣти пробуютъ пѣть *а*, и вслѣдъ за тѣмъ *ш, у* и вслѣдъ за тѣмъ *р, о* и вслѣдъ за тѣмъ *ш* и понимаютъ, что при пѣніи *а, у, о* можно повышать и понижать голосъ, какъ въ пѣснѣ, а *ш, с, р* можно только тянуть; повысить же и понизить голосъ на этихъ звукахъ трудно.

Когда это усвоено,—а усвоить это надо до введенія знака ъ въ его неполномъ значеніи,—буквы для повторенія располагаются на планкѣ въ такомъ порядкѣ: съ одной стороны—всѣ гласныя, а съ другой—всѣ согласныя и особо знакъ ъ.

При этомъ мы считаемъ полезнымъ, чтобы пройденныя буквы прибивались гвоздиками къ верхней части классной доски или къ особой планкѣ. Въ перемѣну, усаживаясь на свое мѣсто или сходя съ него, ребенокъ не разъ броситъ взглядъ на эти знакомыя буквы и незамѣтно для себя самого возобновитъ ихъ формы въ своей памяти. При такомъ способѣ повторенія буквы, прибитыя на доскѣ, къ уроку на звукъ *т*, напримѣръ, будутъ имѣть такое расположеніе:

а	о	у	ы	и		с	л	м	к	р	п	т	ш		ъ
а	*о*	*у*	*ы*	*и*		*с*	*л*	*м*	*к*	*р*	*п*	*т*	*ш*		*ъ*

Здѣсь согласныя буквы расположены не въ той послѣдовательности, въ какой мы проходили ихъ, а въ томъ порядкѣ, какой болѣе удобенъ для сравненія сходныхъ буквъ между собою. Въ этихъ видахъ при дальнѣйшемъ прохожденіи букваря мы будемъ ставить *н* рядомъ съ *п*, *щ* рядомъ съ *ш*, *б* рядомъ съ *в*. Въ этомъ случаѣ сходство и различіе начертаній выступятъ предъ учениками ярче, и дѣти легче схватятъ разницу въ начертаніи сходныхъ буквъ, а это предупредитъ многія изъ ихъ ошибокъ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО ВОПРОСАМ НАРОДНАГО
ОБРАЗОВАНІЯ.
С.П.Б. О-ва ГРАМОТНОСТЬ

На современную школу взводятъ, между прочимъ, одно нареканіе: говорятъ, что теперь молодые люди не умѣютъ пользоваться словарями, потому что не знаютъ алфавитнаго порядка буквъ.

Въ обвиненіи, что молодые люди не умѣютъ пользоваться словарями, заключается, конечно, большое преувеличеніе; но, можетъ-быть, современная школа, дѣйствительно, не даетъ твердаго знанія алфавитнаго порядка буквъ. Стоитъ ли очень сожалѣть объ этомъ? Если мы припомнимъ, чего стоилъ ученикамъ старой школы этотъ пресловутый алфавитный порядокъ, мы смѣло отвѣтимъ на этотъ вопросъ отрицательно. Мы не хотимъ отводить особаго времени и особой работы на заучиванье алфавита. Но мы не имѣли бы ничего противъ, если бы дѣти сами собою знакомились съ азбучнымъ порядкомъ буквъ. И въ этихъ видахъ послѣ буквы *б*, по нашему букварю, мы совѣтовали бы расположить на планкѣ изученныя буквы уже не въ прежнемъ, а въ алфавитномъ порядкѣ:

а	б	в	г	д	е	ж	з	и т. д.
а	*б*	*в*	*г*	*д*	*е*	*ж*	*з*	и т. д.

При этомъ для буквъ, еще не пройденныхъ, мы оставили бы на планкѣ свободныя мѣста.

Начинать изученіе всякаго новаго звука всего удобнѣе, пользуясь разрѣзною азбукою—для печатнаго шрифта и классною доскою—для письменныхъ буквъ. Но продолженіе урока, начиная, по крайней мѣрѣ, съ четвертой согласной, мы рекомендовали бы вести по букварю.

Общимъ правиломъ, казалось, было бы переходить скорѣе къ букварю, знакомить дѣтей съ чтеніемъ по книгѣ. При упражненіяхъ на разрѣзной азбукѣ непроизводительно тратится такъ много времени на отыскиваніе подходящихъ буквъ и на составленіе словъ, а начальная школа болѣе, нежели всякая другая, должна крайне экономно распоряжаться временемъ. Больше того: чтобы пріучать дѣтей къ бѣглому чтенію, надо пріучать ихъ къ оптическому виду словъ и слоговъ въ книгахъ, а видъ этихъ словъ въ книгѣ представляется для дѣтей нѣсколько инымъ, чѣмъ на планкѣ доски. Скажутъ, это внѣшность; но взрослому и развитому человѣку трудно представить себѣ, какую роль играетъ иногда внѣшность въ психикѣ дѣтей. Кромѣ того, ученикамъ доставляетъ такое удовольствіе получить на руки книгу, что чѣмъ раньше мы доставимъ имъ эту радость, тѣмъ лучше и для нихъ и для школы. Но этотъ переходъ отъ разрѣзной азбуки къ букварю надо дѣлать постепенно. На первомъ такомъ урокѣ дѣти лишь повторяютъ по букварю то, что передъ тѣмъ сдѣлано на разрѣзной азбукѣ. Положимъ, учитель переходитъ къ чтенію по букварю на букву *м*. Ученики прочитываютъ на разрѣзной азбукѣ *соръ*; затѣмъ, закрывая букву *р* буквою *м*, учитель даетъ имъ слово *сомъ*, закрывая *о* буквою *а*, даетъ слово *самъ* и т. д. Если теперь ученики перейдутъ къ букварю, они найдутъ тамъ тѣ же самыя слова и въ той же послѣдовательности, но подписанныя одно подъ другимъ такимъ образомъ, чтобы сходныя буквы приходились подъ сходными же, и разница въ звукахъ выступала рѣзко.

Въ практикѣ начальнаго обученія существуютъ два главныхъ направленія: одно изъ нихъ характеризуется быстрымъ прохожденіемъ звуковъ и буквъ, хотя бы на отдѣльныхъ безсмысленныхъ слогахъ, но съ тѣмъ, чтобы поскорѣе перейти къ объяснительному чтенію связныхъ статей и разсказовъ. Другіе не торопятся съ изученіемъ звуковъ и буквъ и переходятъ къ чтенію связныхъ статей лишь тогда, когда дѣти уже достаточно свыкнутся съ процессомъ чтенія на отдѣльныхъ словахъ и отдѣльныхъ фразахъ. Между этими двумя мнѣніями помѣщаются всѣ среднія мнѣнія. И то и другое мнѣніе имѣютъ за себя вѣскія данныя. Несомнѣнно, что объяснительное чтеніе связныхъ статей имѣетъ гораздо большее значеніе въ смыслѣ умственнаго и нравственнаго развитія дѣтей, чѣмъ чтеніе отдѣльныхъ слоговъ и даже цѣлыхъ словъ и фразъ въ родѣ «Паша нашла Дашу»... А потому, чѣмъ скорѣе дѣти

пройдутъ всю азбуку и приступятъ къ чтенію цѣлыхъ разсказовъ, тѣмъ лучше. Кромѣ того, тамъ, гдѣ довѣріе мѣстнаго населенія къ школѣ почему-либо колеблется, быстрое обученіе чтенію и письму является превосходнымъ средствомъ возстановить это довѣріе къ школѣ. Когда совершенно безграмотный ученикъ народной школы, по прошествіи 4—6 недѣль, уже читаетъ любую понятную книгу и пишетъ любое слово, то обыкновенно предъ этимъ краснорѣчивымъ фактомъ смолкаютъ самые отчаянные скептики изъ народа, разсѣиваются самыя тяжелыя нареканія на школу.

Особенно нужна эта быстрота обученія въ школахъ для взрослаго трудящагося населенія; послѣднее не располагаетъ досугомъ и потому стремится какъ можно скорѣе овладѣть механизмомъ чтенія и письма, чтобы затѣмъ имѣть возможность учиться самостоятельно у себя на дому, хотя бы урывками, пользуясь книгами и учебниками. Вотъ почему въ воскресныхъ школахъ учащіе стараются пройти алфавитъ какъ можно скорѣе и, дѣйствительно, проходятъ его въ десять, восемь, а иногда даже въ пять воскресеній. Вполнѣ естественно такое же желаніе по возможности пройти скорѣе алфавитъ и въ школѣ, гдѣ одинъ учащій занимается съ 3 отдѣленіями. Понятно такое стремленіе и въ тѣхъ сельскихъ школахъ, гдѣ краткость учебнаго года заставляетъ учащихъ торопиться исполненіемъ намѣченной программы.

Но нельзя отказать въ уважительныхъ основаніяхъ и противоположному мнѣнію. Для наилучшаго усвоенія процессовъ чтенія и письма и для болѣе быстраго пріобрѣтенія надлежащихъ навыковъ нужно извѣстное расположеніе матеріала, а это возможно только до тѣхъ поръ, пока дѣти не пришли къ чтенію связныхъ статей, такъ какъ, при составленіи послѣднихъ, на первый планъ выступаютъ уже другія, болѣе серьезныя требованія. Въ виду вышеизложеннаго учителямъ приходится поступать, сообразуясь съ мѣстными условіями. Въ тѣхъ же видахъ мы составляли свой букварь съ такимъ расчетомъ, чтобы онъ удовлетворилъ и тѣхъ и другихъ учащихъ.

Въ школахъ, гдѣ не разсчитываютъ на слишкомъ быстрое прохожденіе алфавита, прочитываютъ, кромѣ столбиковъ, о которыхъ мы уже говорили, еще и связный текстъ, нарочно составленный для каждаго звука. Но, памятуя справедливыя нареканія на этотъ способъ, мы старались, сколько возможно, устранить его невыгодныя стороны. Правда, на самыхъ первыхъ порахъ, когда звуковъ пройдено еще мало и подборъ фразъ для чтенія представляетъ большія затрудненія, мы не могли обойтись безъ обычныхъ на этой ступени выраженій: «Оса мала» и т. д. Но, начиная уже со звука *е*, съ цѣлью внести въ текстъ побольше серьезнаго, развивающаго матеріала, мы даемъ пословицы, загадки, поговорки. Намъ казалось, что такой матеріалъ, въ смыслѣ развитія, почти не уступаетъ

связнымъ статьямъ общепринятыхъ книгъ для чтенія. *Краткость* пословицъ, поговорокъ и загадокъ позволяетъ начинающему ученику одолѣть въ чтеніи каждую отдѣльную фразу и понять ее. Ихъ *народная форма* дѣлаетъ ихъ близкими, родными ученику. Ихъ *сильный, выразительный, образный языкъ* производитъ на ученика живое впечатлѣніе. Ихъ *серьезное содержаніе* будитъ мысль начинающаго читателя. Чтобы на затруднять еще малоразвитыхъ дѣтей и сдѣлать для нихъ интереснѣе загадки, мы, гдѣ это возможно, помѣщаемъ рядомъ съ ними картинки-разгадки.

Но что касается учащихъ, разсчитывающихъ на быстрое прохожденіе букваря, то они, пользуясь нашимъ букваремъ, при прохожденіи звуковъ на первыхъ порахъ ограничиваются чтеніемъ почти *однихъ только столбиковъ, игнорируя цѣлыя фразы*. При этомъ условіи они очень быстро проходятъ весь алфавитъ и затѣмъ прямо приступаютъ къ 1-му отдѣлу для первоначальнаго чтенія. Чтобы уменьшить неудобства такого способа прохожденія азбуки, мы рекомендовали бы учащимъ слѣдующій пріемъ. Чтобы сдѣлать для начинающихъ дѣтей понятнымъ какое-нибудь отрывочное слово, обыкновенно даютъ дѣтямъ понятную имъ фразу, куда бы данное слово входило, какъ членъ *предложенія*. Читая, напримѣръ, отдѣльное слово *море*, учитель можетъ прибавить, что это слово встрѣчается часто, говорятъ, напримѣръ: «Въ морѣ воды много». Пользуясь такимъ пріемомъ при чтеніи столбиковъ, учитель можетъ внести въ свои уроки болѣе осмысленный матеріалъ, чѣмъ отдѣльныя слова.

ГЛАВА XII.

Изъ вышеизложеннаго ясно, что мы во все время прохожденія алфавита тѣсно связываемъ обученіе письму съ обученіемъ чтенію; но въ методикѣ грамоты удобнѣе говорить о пріемахъ обученія письму особо. Процессъ письма можетъ быть разложенъ на нѣсколько актовъ: чтобы написать слово, мы начинаемъ съ того, что разлагаемъ это слово на отдѣльные звуки, затѣмъ вспоминаемъ знаки, соотвѣтствующіе каждому звуку, и, наконецъ, изображаемъ эти знаки перомъ на бумагѣ. Послѣдній изъ этихъ актовъ допускаетъ значительныя видоизмѣненія. Вмѣсто того, чтобы писать перомъ, мы можемъ воспользоваться пишущею машиною и послѣдовательно отпечатывать букву за буквой на бумагѣ, только нажимая соотвѣтствующія клавиши, подобно тому, какъ музыкантъ играетъ на рояли. Такъ какъ Ремингтонъ уже теперь работаетъ втрое скорѣе, чѣмъ перо или карандашъ, то возможно предположить, что въ будущемъ, когда пишущія машины станутъ дешевы, обыкновенное письмо будетъ вытѣс-

няться изъ употребленія, и въ школахъ станутъ учить не перомъ писать, а печатать на машинѣ. Но и тогда придется учить дѣтей двумъ первымъ актамъ: разложенію словъ на отдѣльные звуки и припоминанію соотвѣтствующихъ знаковъ. Отсюда слѣдуетъ, что существенно важными актами въ письмѣ надо считать первые два. Съ этими актами имѣетъ дѣло и наборщикъ въ типографіи, хотя, набирая цѣлыя книги, свободно обходится безъ пера и карандаша. Не можетъ обойтись безъ первыхъ двухъ актовъ и телеграфистъ, выстукивающій телеграмму на своемъ аппаратѣ. Итакъ, въ основѣ всѣхъ видовъ письма лежитъ разложеніе слова на звуки и соединеніе съ каждымъ изъ этихъ звуковъ представленія о соотвѣтствующемъ ему знакѣ. А съ этими двумя актами мы встрѣчаемся на самыхъ первыхъ урокахъ грамоты. Съ перваго урока мы учимъ дѣтей разлагать рѣчь на слова, а слова—на слоги и звуки, и съ перваго же урока мы знакомимъ учащихся съ одною-двумя буквами, соотвѣтствующими одному-двумъ знакомымъ звукамъ. Правда, ученикъ еще не пишетъ въ общепринятомъ смыслѣ этого слова, но если слову «письмо» дать болѣе широкое толкованіе, то нашъ ученикъ пишетъ уже на самыхъ первыхъ урокахъ, когда онъ составляетъ изъ буквъ разрѣзной азбуки слово *ау*.

Изъ сказаннаго нами о выгодахъ совмѣстнаго обученія письму-чтенію ясно, что если бы позволила техника письма, то всего лучше было бы съ перваго же урока начать и письмо тѣхъ же самыхъ буквъ, съ печатными образцами коихъ знакомится ученикъ. Но здѣсь намъ приходится считаться со слѣдующимъ затрудненіемъ. Для начинающаго ученика гораздо легче узнать данную букву глазами, чѣмъ написать ее: гораздо легче усвоить зрительный образъ, чѣмъ воспроизвести его перомъ или карандашомъ на бумагѣ. Поэтому на самыхъ первыхъ урокахъ приходится мириться съ раздѣльнымъ обученіемъ чтенію и письму, приходится расположить уроки письма въ другой послѣдовательности, соотвѣтствующей требованіямъ графической техники. Но опытъ показываетъ, что эти затрудненія остаются во всей своей силѣ только на первыхъ 5—6 урокахъ, пока дѣти не пріобрѣтутъ самыхъ элементарныхъ навыковъ въ письмѣ, и уже, начиная со второй недѣли, обученіе письму и чтенію можетъ быть совмѣстнымъ.

По вопросу о томъ, какую букву при совмѣстномъ обученіи письму-чтенію, печатную или письменную, мы должны показать дѣтямъ раньше и какую позже, мы не можемъ согласиться съ тѣми, кто полагаетъ, что письмо-чтеніе теряетъ весь свой смыслъ, если печатный шрифтъ предпослать письменному шрифту. Конечно, письмо въ широкомъ смыслѣ этого слова должно предшествовать чтенію; конечно, письмо въ этомъ смыслѣ помогаетъ чтенію, какъ анализъ помогаетъ синтезу; но то, что съ этой точки зрѣнія существенно и важно въ письмѣ, то, что помогаетъ уразумѣнію грамоты, сводится

совсѣмъ не къ тѣмъ движеніямъ пальцевъ и карандаша или пера, что называется письмомъ въ узкомъ смыслѣ этого слова. Выше мы разъяснили, что для уразумѣнія грамоты важенъ во всемъ процессѣ письма только анализъ слова на звуки и фиксація звуковъ какими бы то ни было условными знаками, будутъ ли это письменныя каракули, какія въ состояніи сдѣлать начинающій ученикъ, или печатныя буквы разрѣзной азбуки. Въ данномъ случаѣ всего важнѣе, чтобы ребенокъ постигъ принципъ грамоты, т.-е. возможность разложить слово на недѣлимые звуки и выразить каждый звукъ особымъ знакомъ, а какой это знакъ—печатный или письменный—для ученика въ данномъ случаѣ безразлично.

Правда, для него далеко не безразлично было бы, если бы вопросъ шелъ о совершенномъ отдѣленіи письма отъ чтенія. Правда, что ребенокъ хочетъ не только знать, но и дѣлать, что онъ знаетъ, и потому онъ захочетъ и написать то, что пишутъ и другіе и что онъ уже можетъ прочитать; но въ этомъ случаѣ для ребенка безразлично, будетъ ли онъ сначала набирать слова разрѣзными буквами и затѣмъ перейдетъ къ письму этихъ буквъ карандашомъ, или же онъ начнетъ съ письма карандашомъ, а кончитъ фиксаціей словъ печатными буквами.

Итакъ, мы не стали бы въ данномъ случаѣ ломать копій за тотъ или другой порядокъ изученія шрифтовъ. Но такъ какъ въ первой половинѣ урока грамоты центръ тяжести долженъ сводиться къ изученію звука и звуковымъ упражненіямъ, къ разложенію словъ на звуки и обратно, къ сліянію звуковъ въ то же самое слово; такъ какъ разрѣзныя буквы допускаютъ самыя быстрыя манипуляціи съ ними и не могутъ задерживать упражненій съ соотвѣтствующими звуками; такъ какъ, съ другой стороны, письмо начинающихъ дѣтей идетъ медленно, а это задерживаетъ упражненія въ разложеніи и сліяніи звуковъ, условно изображенныхъ дѣтьми на бумагѣ, то мы предпочитаемъ письменное начертаніе буквы относить къ концу урока. Къ этому побуждаетъ насъ еще и другое соображеніе: каждый урокъ долженъ давать исходъ стремленію дѣтей къ самостоятельности. Проще сказать, каждый урокъ долженъ оканчиваться задачей для самостоятельной работы, вытекающей изъ этого урока и связанной съ нимъ; а письменныя работы на этой ступени надо признать болѣе удобными для самостоятельныхъ упражненій. потому что такія работы допускаютъ всесторонній контроль со стороны учителя. Заканчивая урокъ письмомъ, учитель, сдѣлавъ надлежащія указанія, легко можетъ оставить дѣтей продолжать эту работу, а самъ перейти къ другому отдѣленію учащихся.

Переходя къ методикѣ первоначальныхъ упражненій въ письмѣ, мы сталкиваемся съ различными взглядами на задачи начальной школы относительно письма. Есть педагоги, которые ставятъ начальной школѣ очень высокія требованія по

каллиграфіи и отдаютъ имъ предпочтеніе предъ другими, на нашъ взглядъ болѣе важными соображеніями. Съ ихъ точки зрѣнія каллиграфическія требованія должны быть поставлены съ самыхъ первыхъ уроковъ обученія письму и притомъ совершенно независимо отъ обученія чтенію. Понятно, что при такомъ взглядѣ на дѣло не можетъ быть и рѣчи о совмѣстномъ обученіи письму-чтенію.

Но существуетъ и противоположный взглядъ на задачи начальной школы въ отношеніи каллиграфіи. По этому взгляду, котораго держимся и мы, для того, чтобы наше письмо дѣйствительно удовлетворяло обычнымъ требованіямъ, надо принять въ расчетъ только интересы пишущаго и интересы читающаго. Для послѣдняго важно, чтобы письмо было разборчиво, четко, а четкость обусловливается разнообразіемъ буквъ или, вѣрнѣе, своеобразностью каждой буквы. Чѣмъ рѣзче данная буква отличается по своему внѣшнему виду отъ всѣхъ другихъ, тѣмъ меньше опасность принять ее за другую букву, тѣмъ скорѣй и безошибочнѣе она узнается въ чтеніи, тѣмъ разборчивѣе письмо, тѣмъ легче и скорѣе оно читается. Кромѣ того, нужно, чтобы письмо не было слишкомъ мелко, не портило и не утомляло глазъ. Кто-то сказалъ, что неразборчивое или грязное письмо—признакъ невоспитанности, и, пожалуй, былъ правъ. Въ самомъ дѣлѣ, тотъ, кто пишетъ неразборчиво и грязно, едва ли думаетъ о тѣхъ, кто будетъ его читать, едва ли жалѣетъ ихъ глаза и бережетъ ихъ время на чтеніе неразборчивой рукописи, а это было бы явнымъ признакомъ невоспитанности. Въ интересахъ пишущаго важно, чтобы письмо не было очень медленнымъ, а для этого, кромѣ привычки, надо еще, чтобы изъ существующихъ очертаній буквъ избирались самыя простыя, чтобы всякое слово можно было написать, такъ сказать, съ одного почерка. Вотъ главныя требованія, которыя въ смыслѣ чистописанія долженъ имѣть въ виду учитель. Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь письмо существуетъ только для чтенія, пишутъ только для того, чтобы прочитали; стало-быть, главное, что надо съ точки зрѣнія читателя имѣть въ виду, это—одну легкость чтенія,—другими словами, разборчивость и четкость письма. Едва ли не главной причиной неразборчивости служатъ буквы, которыя легко смѣшиваются, какъ, напримѣръ, *е* и *с*; *т*, *ш*, *ж*; *и* и *н*, или буквы, которыя можно принять иногда за двѣ другія; какъ, наприм., *х*, *ф*, *ш*. Особенно часто смѣшиваются сочетанія буквъ въ родѣ слѣдующихъ: *ши* и *иш*.

Не отъ насъ зависитъ придумать взамѣнъ этихъ формъ другія, какія нельзя было бы смѣшивать другъ съ другомъ; но отъ учителя зависитъ обратить на эти буквы особенное вниманіе учениковъ и выбрать изъ существующихъ формъ рѣзче очерченныя. Въ интересахъ пишущаго желательно возможное упрощеніе, напр., буквы *ж*. Въ «Дневникѣ учительницы воскресной школы» К—ой разсказано, какъ маленькая

ученица, выводя букву *ис*, аттестовала ее такимъ манеромъ: «Вотъ ужъ эту букву не люблю страсть, и зачѣмъ ее такую выдумали! ужасенная, быдто изгородь кривая». Не меньше затрудненій представляютъ для учащихъ *б* и *к*. Было бы всего лучше придумать для подобныхъ буквъ такія формы, чтобы, не отрывая пера, ученикъ могъ перейти къ слѣдующей буквѣ. Но и здѣсь не отъ насъ зависитъ измѣнить принятую форму, хотя мы можемъ изъ принятыхъ формъ выбрать наипростѣйшую. Выбравъ эту форму, мы, по крайней мѣрѣ, на первыхъ ступеняхъ обученія, должны ограничиться простою задачею — пріучить глазъ ребенка схватывать, а руку — воспроизводить обычную форму буквы.

При этомъ ученику не такъ трудно сдѣлать необходимыя движенія пальцами при письмѣ данной буквы (это дается сравнительно легко), а трудно уединить это движеніе, задержать другія, невольно возникающія при этомъ, совершенно ненужныя и вредныя движенія. Когда я заставляю свой мизинецъ прижиматься къ ладони, я, несмотря на всѣ усилія воли, не могу удержать двухъ его ближайшихъ сосѣдей отъ подражанія произвольнымъ движеніямъ мизинца. Лишь только начинаетъ пригибаться къ ладони мизинецъ, какъ вслѣдъ за нимъ, противъ моей воли, во что бы то ни стало, стремится туда же и сосѣдній палецъ, а вслѣдъ за ними обоими то же самое продѣлываетъ и средній палецъ. Еще больше этихъ ненужныхъ, а часто и вредныхъ движеній сопровождаютъ усилія ребенка написать какую-нибудь палочку, нарисовать какой-нибудь кружокъ. Эти лишнія движенія словно насмѣхаются надъ намѣреніями ребенка и толкаютъ его перо вверхъ или влѣво, когда онъ хочетъ провести черту внизъ. И, въ сущности, почти все обученіе письму на первыхъ порахъ сводится къ этой борьбѣ съ излишними, ненужными и портящими работу невольными движеніями. Ребенокъ усиливается задержать ненужныя движенія и предоставить просторъ только цѣлесообразнымъ, намѣреннымъ движеніямъ и тогда, когда онъ рисуетъ, и тогда, когда онъ пишетъ буквенные элементы, буквы или слова, и эта борьба продолжается въ теченіе всего курса начальной школы. Справляется онъ съ непроизвольными движеніями только постепенно.

Трудно доказать, будто успѣху этой борьбы можетъ повредить, если ученикъ послѣ первой недѣли раздѣльныхъ занятій перейдетъ къ совмѣстному изученію письма и чтенія, будетъ писать не элементы, а цѣлыя слова и даже фразы. И чѣмъ скорѣе ученики перейдутъ къ письму фразъ и словъ, тѣмъ лучше. Письмо сводится къ умѣнью подчинять своей волѣ движенія пальцевъ, а это достигается и на письмѣ цѣлыхъ фразъ ничуть не хуже, чѣмъ на продолжительныхъ упражненіяхъ въ начертаніи буквенныхъ элементовъ. Не даромъ въ Америкѣ давно уже пришли къ мысли начинать обученіе письму не съ буквъ, а съ цѣлыхъ словъ и достигаютъ

превосходныхъ результатовъ въ смыслѣ скорописи и разборчивости письма. Американскіе педагоги справедливо полагаютъ, что мы должны готовить ребенка не къ письму отдѣльныхъ буквъ, а къ письму цѣлыхъ словъ; при начертаніи же цѣлыхъ словъ движенія пальцевъ расположены совсѣмъ иначе, чѣмъ при письмѣ отдѣльныхъ буквъ. По ихъ мнѣнію, хорошо писать — это прежде всего, значитъ—хорошо соединять букву съ буквой, умѣть написать цѣлое слово съ одного почерка, потому что только при этомъ условіи возможно скорое письмо. Теперь никто не споритъ противъ обычая начинать обученіе чтенію съ разложенія цѣлыхъ фразъ или, по крайней мѣрѣ, словъ на звуки и съ фиксаціи буквами тоже цѣлыхъ словъ и предложеній; но попрежнему раздаются голоса за обратное расположеніе упражненій въ письмѣ.

Можно было бы думать, что такое исключительное отношеніе къ письму опредѣляется тою ролью, какую играютъ въ этомъ дѣлѣ механическіе навыки, привычныя движенія пальцевъ. Но вотъ отрасль обученія — чрезвычайно близкая къ письму, это—рисованіе, гдѣ техническіе навыки руки играютъ, быть-можетъ, еще болѣе значительную роль, чѣмъ въ письмѣ. И, однако, съ легкой руки американскихъ педагоговъ, въ наше время все шире и шире распространяется обычай начинать рисованіе не съ механическихъ, утомительныхъ и долгихъ упражненій въ элементахъ, а прямо съ композиціи. Начинающія дѣти рисуютъ въ своихъ тетрадяхъ все, что они хотятъ, и такъ, какъ хотятъ. На первыхъ ступеняхъ обученія въ такихъ школахъ не придаютъ значенія техникѣ рисованія. Важны не техническіе пріемы, а то, чтобы ребенокъ постарался выразить въ рисункахъ свои мысли и свои чувства. Я видѣлъ такіе рисунки дѣтей: одинъ изображаетъ уличную сцену, другой—свою домашнюю обстановку, третій—внутренность конки и т. д. Казалось бы, при такомъ пренебреженіи техникою рисованія работы дѣтей должны были поражать полнымъ отсутствіемъ всего того, чего требуютъ отъ рисованія спеціалисты. А между тѣмъ всѣ, кто знакомъ съ результатами этой системы, удивляются ея успѣхамъ даже въ смыслѣ техническихъ пріемовъ исполненія. И этотъ испытанный пріемъ — начинать съ цѣлаго, а не съ элементовъ — долженъ дать хорошіе результаты и въ письмѣ.

Конечно, говоря такимъ образомъ, мы имѣемъ въ виду общеобразовательныя цѣли школы, а не профессіональныя задачи, напримѣръ, въ родѣ приготовленія писарей и т. п.

Что же сказать о письмѣ-каллиграфіи, какъ искусствѣ, какъ выработкѣ изящнаго, тонкаго, характернаго почерка, на который бы пріятно было смотрѣть? Если бы у начальной школы не было другихъ задачъ, въ тысячу разъ болѣе важныхъ, если бы дѣти начальной школы готовились въ конторы богатыхъ фирмъ, цѣнящихъ хорошій конторскій почеркъ, если бы необычайная способность къ каллиграфіи не сопровожда-

лась ущербомъ въ другихъ болѣе важныхъ умственныхъ качествахъ, тогда, пожалуй, еще можно было бы говорить о каллиграфіи, какъ искусствѣ. Но теперь, при короткомъ курсѣ нашей школы, при множествѣ лежащихъ на ней важныхъ задачъ общаго образованія, предоставимъ каллиграфическое письмо другимъ учебнымъ заведеніямъ съ болѣе спеціальнымъ назначеніемъ и съ большимъ досугомъ, предоставимъ имъ выписывать элегантныя прописныя буквы, завитушки и росчерки, предоставимъ имъ всѣ тонкости симметріи, разстоянія, наклона, размѣровъ буквъ и ровности нажима, а окончившему курсъ начальной школы оставимъ только разборчивое и не слишкомъ медленное письмо. Не дѣло начальной школы, не дѣло народнаго учителя возводить каллиграфію на степень искусства. Примѣръ Китая пусть послужитъ намъ урокомъ, къ чему ведутъ чрезмѣрныя требованія отъ письма, какъ искусства. Да и можно ли достигнуть въ теченіе школьнаго времени прочнаго знанія каллиграфіи? Я слышалъ отъ одного извѣстнаго русскаго біолога, завѣдующаго среднею женскою школою, что дѣвицы этой школы до 4-го класса на урокахъ чистописанія, подъ вліяніемъ продолжительной муштровки, пишутъ всѣ, какъ одинъ человѣкъ, каллиграфически правильно, но какъ только онѣ переходятъ въ слѣдующій классъ, гдѣ уже не бываетъ уроковъ чистописанія, такъ сейчасъ же у каждой ученицы появляется свой индивидуальный почеркъ, совершенно не похожій на вымученный учителемъ чистописанія почеркъ. Біологъ, сдѣлавшій это наблюденіе, сравнилъ почерки нынѣшнихъ ученицъ съ почерками ихъ матерей и бабушекъ, учившихся когда-то въ томъ же учебномъ заведеніи, и оказалось, что почеркъ ученицъ во всѣхъ деталяхъ воспроизводитъ почеркъ ихъ бабушекъ и матерей, а вымученный каллиграфическій исчезаетъ безъ всякаго слѣда. Всѣ усилія учителя каллиграфіи оказались нулемъ подъ вліяніемъ наслѣдственности. Если же это такъ, то не лучше ли прямо начинать съ того, къ чему все равно рано или поздно придетъ каждый ученикъ и каждая ученица, — съ индивидуальнаго почерка, опредѣляемаго наслѣдственными задатками, заложенными въ мозгу, въ нервахъ и въ мускулахъ руки? Не лучше ли съ самаго начала отказаться отъ безплодной борьбы со всесильною въ данномъ случаѣ наслѣдственностью? Прекратить эту непосильную борьбу заставляетъ еще и то соображеніе, что она требуетъ отъ учащихъ громаднаго напряженія силъ, что она отвлекаетъ ихъ вниманіе отъ содержанія къ техникѣ, отъ смысла къ формѣ, отъ понятія къ буквѣ. И это мнѣніе огромнаго большинства учителей, когда они высказываются свободно. Вотъ, напримѣръ, какъ выражено мнѣніе учителей, обсуждавшихъ этотъ вопросъ на руководимыхъ мною учительскихъ курсахъ 1897 года: «Учащіе пришли къ заключенію, что надо стремиться достигать разборчивости въ

письмѣ, требованіе же каллиграфическаго письма считать невыполнимымъ въ сельской школѣ».

Преувеличенныя требованія нѣкоторыхъ педагоговъ-каллиграфовъ представляются намъ простымъ пережиткомъ, идущимъ отъ средневѣковыхъ учителей. Тѣмъ можно было ставить такія требованія отъ чистописанія, потому что они имѣли дѣло съ учениками, уже вполнѣ грамотными и почти взрослыми. Въ средневѣковой схоластической школѣ письмо было вѣнцомъ всего школьнаго курса. Только дѣти съ феноменальной памятью, съ воловьимъ терпѣніемъ, только дѣти, счастливо прошедшія всѣ искусы и ужасы этой школы, получали право обучаться письму. Средневѣковымъ педагогамъ можно было ставить высокія требованія къ каллиграфіи, потому что въ ихъ распоряженіи было вполнѣ достаточно свободнаго времени, такъ какъ при обученіи письму они и не думали заботиться объ умственномъ развитіи учащихся и о томъ, чтобы заинтересовать учениковъ самимъ предметомъ, какъ это требуется нынѣ отъ народнаго учителя. Впрочемъ, и въ этомъ послѣднемъ отношеніи у насъ еще живы и до сихъ поръ преданія старой школы съ ея мертвящею скукою, съ невѣдѣніемъ самыхъ очевидныхъ принциповъ обученія. Чѣмъ инымъ объяснить тотъ фактъ, что большинство учителей начинаетъ обученіе письму съ наименѣе осмысленнаго и наиболѣе скучнаго во всемъ обученіи — съ элементовъ буквъ?

Всякій, кто наблюдалъ дѣтей, знаетъ, что имъ доставляетъ удовольствіе дѣлать только то, что имѣетъ для нихъ какой-нибудь смыслъ и что они понимаютъ. Если ученикъ не видитъ ясно смысла въ своей работѣ, она для него скучна, онъ скоро утомляется, онъ разсѣянъ, обученіе идетъ медленно и вяло. Но какой смыслъ имѣетъ для ребенка, еще не знающаго письменныхъ буквъ, палочка съ крючкомъ вверху или внизу, полуовалы и овалы и т. д.? Ребенокъ приноситъ въ школу достаточный запасъ мыслей, но не приноситъ ни единаго представленія о формѣ буквъ и письменныхъ словъ. Наша первая задача — довести ученика до того, чтобы онъ сознадъ связь между мыслью, съ одной стороны, и начертаніями на бумагѣ — съ другой, а для этого лучшимъ для начала средствомъ является рисунокъ, если онъ напоминаетъ ученику знакомый предметъ. Съ рисунковъ, съ идеографическаго письма началось развитіе письменности, да и до сихъ поръ еще для многихъ милліоновъ безграмотныхъ крестьянъ картина замѣняетъ книгу.

Мало этого. Изъ навыковъ руки, доступныхъ для ребенка, письмо занимаетъ болѣе высокое мѣсто, нежели, напримѣръ, рисованіе: писать для ребенка труднѣе, нежели рисовать. Никто не будетъ оспаривать, что дѣтей сильно интересуетъ рисованіе. Ребенокъ, разъ только онъ имѣетъ карандашъ и бумагу, самъ, безъ всякаго внѣшняго толчка, по собственному почину, принимается за рисованіе домиковъ, животныхъ, цвѣ-

товъ и т. д. Онъ не знаетъ большаго удовольствія, какъ разсматривать картинки и самому воспроизводить ихъ, какъ онъ умѣетъ. И мы должны были бы воспользоваться этою наклонностью ребенка, указаніями, которыя дѣлаетъ намъ сама природа, должны были бы начать не съ того, что непонятно для ребенка, не имѣетъ для него никакого смысла и потому скучно и не интересно, не съ того, что трудно для его еще неразвитой руки, а должны начать съ того, что и безъ наведенія учителя давно уже доставляетъ удовольствіе ребенку, что для него имѣетъ смыслъ, полный самаго живого интереса, съ того, что для него такъ легко и такъ доступно,— съ простѣйшихъ уроковъ рисованія понятныхъ ребенку предметовъ. На этихъ урокахъ онъ скорѣе и лучше, нежели на элементахъ буквъ, разовьетъ и свою кисть и свои пальцы, пріучится проводить и прямыя и наклонныя, и даже овалы и полуовалы, пріучится правильно держать и корпусъ и карандашъ, а затѣмъ и перо, разовьетъ нѣсколько чувство симметріи и вѣрность глаза. Давно подмѣчена тѣсная связь между рисованіемъ и чистописаніемъ. Кто хорошо рисуетъ и чертитъ, тотъ можетъ и хорошо написать.

Мы должны отдать полную справедливость изобрѣтателю общепринятой теперь системы начинать обученіе чистописанію съ элементовъ буквъ. Эта система явилась результатомъ самаго точнаго анализа искусства письма. Чтобы излагать мысли, надо умѣть писать слова и буквы. Буквы состоятъ изъ извѣстныхъ немногихъ элементовъ. И съ нихъ-то и надо начинать обученіе. Но учитель имѣетъ дѣло не съ однимъ только учебнымъ предметомъ. Онъ имѣетъ дѣло еще съ ученикомъ. Онъ долженъ поэтому принять во вниманіе не только требованія предмета, какъ бы солидно они ни были обоснованы; онъ долженъ еще принять въ расчетъ — и это какъ будто бы и есть самое главное — требованія дѣтской природы. А дѣти скучаютъ, они разсѣяны, невнимательны и лѣнивы, если не понимаютъ цѣли работы, если она не интересуетъ ихъ.

Но осмысленность и интересъ не должны оканчиваться на этой подготовительной ступени рисованія-письма; совершенно напротивъ: какъ первое и главное условіе успѣха во всѣхъ учебныхъ занятіяхъ, они должны сопровождать рѣшительно всѣ письменныя работы учащихся. На этомъ не мѣшаетъ настаивать теперь, когда и составители прописей, и методики чистописанія, и учителя такъ часто уклоняются отъ этого основного правила преподаванія, какъ будто бы мы живемъ еще въ средніе вѣка, когда школа, съ изумительнымъ усердіемъ культивировавшая память и механическіе навыки, ничего не дѣлала для ума и любознательности учащихся. Распространенныя методики рекомендуютъ скучныя, безцѣльныя для ребенка упражненія въ элементахъ, значенія которыхъ онъ не понимаетъ и понять не можетъ, правила о томъ, какъ онъ долженъ держать руку, корпусъ и т. д., безъ всякихъ

объясненій, зачѣмъ это надо, цѣлый рядъ упражненій надъ пламевидными и т. п., — эти безсмысленныя въ глазахъ ребенка движенія всею рукой слѣва направо, разъ двадцать, *не касаясь даже карандашомъ бумаги*, подобныя же движенія вправо и обратно, горизонтальныя движенія тѣмъ же порядкомъ и т. д., овальныя справа налѣво и обратно, всѣ эти ряды тонкихъ, быстрыхъ очерковъ по двадцати штукъ, столько же наклонныхъ съ нажимомъ и т. д., наконецъ, эти копированія одного и того же элемента или буквы на цѣлыхъ страницахъ. Задумываются ли наши педагоги, рекомендующіе подобныя упражненія, надъ психологіей ребенка? Полагаютъ ли они, что такія упражненія будутъ имѣть въ глазахъ ученика больше смысла и значенія, а стало-быть, и интереса, чѣмъ толченіе воды въ ступѣ, или средневѣковое заучиваніе наизусть цѣлыхъ книгъ на мертвомъ языкѣ, безъ пониманія хотя бы одного слова? Не лучше ли, отнеся всѣ подготовительныя упражненія къ простѣйшимъ занятіямъ рисованіемъ, приступить затѣмъ къ письму только того, что для ребенка имѣетъ смыслъ, что онъ понимаетъ? Мы успѣли провести принципъ сознательности и интереса въ обученіе грамотѣ, бросивъ безсмысленныя *азъ, буки, а, бе, ве* и склады и т. п. Но намъ остается еще много работы, чтобы вытѣснить остатки схоластики изъ методики обученія письму. Въ этой области еще и до сихъ поръ такъ много рутины, скуки и безсмысленныхъ въ глазахъ ребенка механическихъ упражненій. Пора понять, что и въ этой области ученикъ будетъ тѣмъ успѣшнѣе работать, чѣмъ осмысленнѣе и интереснѣе для него занятія, и тѣмъ безплоднѣе будетъ его работа, тѣмъ быстрѣе онъ будетъ утомляться, тѣмъ небрежнѣе онъ станетъ относиться къ нашимъ требованіямъ, чѣмъ менѣе онъ ихъ понимаетъ, чѣмъ скучнѣе они для него. Но интереса и оживленія можно достигнуть только тогда, когда мы будемъ сокращать чисто-механическія занятія и ставить письменныя упражненія такимъ образомъ, чтобы они заставляли ученика въ то же время и думать, понимать, сравнивать. Письмо словъ будетъ имѣть для ребенка смыслъ, письмо буквъ тоже, если онъ учится читать, а движенія рукою справа налѣво и обратно, сверху внизъ и обратно никакого смысла въ глазахъ ученика имѣть не могутъ. Не лучше ли поэтому предпочитать рисунки, буквы и слова, а всего лучше, конечно, фразы всѣмъ остальнымъ упражненіямъ? Мы допускаемъ, что не всѣ элементы [1]) будутъ усвоены на простѣйшихъ урокахъ рисованія. Ну, что жъ! Новый элементъ можетъ быть изученъ съ дѣтьми, когда имъ придется писать новую букву, куда этотъ элементъ входитъ. Вмѣстѣ съ буквою и вмѣстѣ съ цѣлымъ словомъ для дѣтей станетъ вполнѣ понятнымъ, а значитъ, и интереснымъ, такое упраж-

[1]) Ниже въ планахъ уроковъ мы помѣщаемъ нѣсколько такихъ рисунковъ.

неніе. Впрочемъ, очень легко придумать простенькіе рисунки, куда входятъ всѣ необходимые элементы. Я лично начиналъ на учительскихъ курсахъ во временной школѣ съ рисованія лѣсенки въ лежачемъ положеніи. Конечно, это были только контуры лѣсенки: двѣ длинныхъ горизонтальныхъ линіи и между ними рядъ коротенькихъ наклонныхъ — при наклонномъ письмѣ, или вертикальныхъ—при прямомъ. Если я замѣчалъ, что длинныя горизонтальныя линіи затрудняютъ ребенка, я самъ заготовлялъ эти линіи на разлинованныхъ ученическихъ тетрадяхъ, оставляя на долю дѣтей только поперечныя линіи — палочки безъ крючковъ. Это былъ первый элементъ, изученный посредствомъ рисованія. Мнѣ нечего прибавлять, что я, предварительно показывая рисунокъ лѣстницы, самъ рисовалъ ее на классной доскѣ, объясняя каждый свой штрихъ, каждое свое движеніе. Дѣти же только подражали. Слѣдующимъ рисункомъ былъ крючокъ удочки, которою ловятъ рыбу. Нарисованный въ одномъ положеніи, этотъ рисунокъ пріучалъ дѣтей писать палочку съ крючкомъ вверху; нарисованный въ обратномъ положеніи, онъ знакомилъ ихъ съ палочкой съ крючкомъ внизу. Чтобы познакомить дѣтей съ оваломъ, мы рисовали съ ними сливу.

Мы ограничивались только немногими элементами, чтобы поскорѣе перейти къ буквамъ и словамъ, быстро выписать первыя буквы, начиная съ наиболѣе простой изъ нихъ, съ *ш*, и затѣмъ соединить письмо съ чтеніемъ. Но если бы кто захотѣлъ продолжать рисованіе, приноровленное къ письму буквенныхъ элементовъ, онъ не затруднился бы пріискать подходящіе рисунки. Даже петли, встрѣчающіяся въ письмѣ нѣкоторыхъ буквъ, можно выписывать, рисуя веревку, связанную въ узлы опредѣленнымъ образомъ.

На первыхъ же урокахъ необходимо сообщать и правила о томъ, какъ сидѣть, какъ держать перо, руку, корпусъ и т. п. Но почему бы и эти правила не осмыслить въ глазахъ ребенка, указавъ въ понятныхъ выраженіяхъ, на чемъ основаны эти требованія? Почему нельзя было бы изложить ихъ, напримѣръ, хотя бы въ слѣдующей формѣ: «Если во время письма вы будете сильно наклонять голову къ бумагѣ, вы испортите глаза, вы станете близорукими. Если вы будете сгибать спину, вы будете сутулыми. Если вы будете нажимать грудью на столъ, у васъ заболитъ грудь. Поэтому надо держать голову и спину прямѣе, а грудь не прислонять къ столу. Если вы будете держать перо только двумя пальцами, перо будетъ плохо держаться, у васъ не хватитъ силы нажимать на перо, вы скоро устанете. Смотри на ножки пера: онѣ должны работать одинаково, а не то письмо будетъ косое».

Вопросъ о крупнотѣ письма или, иначе, о разстояніи между линіями строки рѣшается различно. Несомнѣнно, что для начинающаго ученика крупная буква въ $^1/_4$ дюйма вышины полезнѣе, чѣмъ маленькая буква обычной скорописи взрос-

лаго человѣка, и это по тѣмъ же самымъ соображеніямъ, по которымъ мы на первыхъ порахъ обученія предпочитаемъ крупный шрифтъ мелкому шрифту. Но въ письмѣ намъ приходится считаться еще съ анатоміей дѣтской руки. Когда ученикъ пишетъ, мы пріучаемъ его писать, главнымъ образомъ, пальцами и воздерживаться отъ рѣзкихъ движеній вверхъ и внизъ рукою, какъ это склонны дѣлать на первыхъ порахъ ученики; и вопросъ о высотѣ буквъ сводится, такимъ образомъ, къ вопросу о томъ, какъ велика черта, какую начинающій ученикъ въ возрастѣ 8 лѣтъ можетъ написать безъ большого труда.

Мало этого. Большинство педагоговъ требуетъ, чтобы ученики писали исключительно только пальцами, не двигая вверхъ и внизъ ни кисти руки, ни предплечья [1]). Разъ ставится такое требованіе, то нечего и говорить о томъ, что высота буквъ должна быть очень небольшой, чтобы не утомлять маленькіе пальцы ребенка; но этотъ вопросъ о движеніи всей руки — спорный. Вы можете писать и писать очень легко и очень быстро при совершенно неподвижныхъ пальцахъ, двигая вверхъ и внизъ всею рукою или, вѣрнѣе, всѣмъ предплечьемъ, когда вашъ локоть слегка опирается на столъ. При этомъ ваши пальцы будутъ только держать перо, но не будутъ ни разгибаться, ни снова сгибаться, а будутъ оставаться въ томъ положеніи, въ какомъ они находились въ моментъ, когда вы взяли перо. И такое письмо будетъ быстрѣе обыкновеннаго, и ваша рука при этомъ не скоро утомляется. Правда, что при такомъ способѣ письма получаются буквы съ острыми углами, и нѣтъ тѣхъ закругленій въ загибахъ, которыя такъ нужны для разборчивости письма. Правда и то, что при такомъ способѣ труднѣе для нашего корпуса и головы сохранить то положеніе, какое требуется гигіеною. Но если по этимъ основаніямъ не можетъ быть рѣчи о такомъ способѣ письма, зато можно говорить о комбинаціи движенія пальцевъ съ движеніями всей руки, можно подѣлить роли въ процессѣ письма между пальцами и всею рукою; можно оставить пальцамъ всѣ закругленія, крючки и загибы, т.-е. всю тонкую и деликатную работу, а свободное движеніе руки можно призвать на помощь, когда приходится писать болѣе высокія (длинныя) части буквъ, когда приходится дѣлать болѣе крупныя движенія. Можно, напримѣръ, предоставить всей рукѣ участіе въ письмѣ такихъ буквъ, какъ *ф, р, у* и т. д.

Но даже и при такой комбинаціи движеній руки съ движеніями пальцевъ высота строчныхъ буквъ безъ подстрочныхъ и надстрочныхъ знаковъ не должна быть болѣе $^1/_4$ дюйма, и это по слѣдующимъ соображеніямъ. Извѣстно, что изъ 35 буквъ русской азбуки только 7 требуютъ отъ ученика такихъ элементовъ, которые превышаютъ разстояніе между ли-

[1]) Предплечьемъ называется часть руки отъ кисти до локтя.

ніями строки, таковы буквы: *б, в, д, з, р, ф, у,* хотя изъ этихъ 7 двѣ буквы, *в* и *з*, могутъ писаться и въ строчкѣ.

Всѣ остальныя буквы, какъ, напримѣръ: *а, г, е, и, л* и т. д., состоятъ изъ короткихъ элементовъ, не превышающихъ разстоянія между горизонтальными линіями строки. Стало-быть, писать для начинающаго—это, въ четырехъ изъ каждыхъ пяти случаевъ, значитъ писать элементы, не превышающіе высоты строки. Очевидно, для того, чтобы дѣти не слишкомъ утомлялись, необходимо, чтобы длина такихъ элементовъ, или, иначе, высота строкъ не затрудняла дѣтей. Но когда начинающимъ дѣтямъ предлагаютъ написать тотъ или другой элементъ такой длины, какая не требуетъ особыхъ усилій, то приходятъ къ выводу, что эта длина равняется приблизительно $^1/_4$ дюйма.

Если бы затѣмъ мы взглянули на этотъ вопросъ съ практической точки зрѣнія, то и въ этомъ случаѣ мы тоже пришли бы къ тому же самому выводу. Мы должны вести дѣтей къ тому, чтобы впослѣдствіи они могли писать такъ, какъ всѣ. Мы должны пріучить ихъ къ тѣмъ движеніямъ, какія нужны въ скорописи. Но въ нашей скорописи намъ совсѣмъ не приходится имѣть дѣло съ буквами, высота которыхъ превышала бы $^1/_4$—$^1/_2$ дюйма, а именно въ этихъ предѣлахъ мы упражняемъ начинающихъ учениковъ, когда отъ буквъ высотою въ $^1/_4$ дюйма, въ родѣ буквъ: *а, о, и, ш* и т. д., переходимъ къ буквамъ высотою въ $^1/_2$ дюйма, въ родѣ буквъ: *д, р, у, з* и т. д.

Ясно, что пріучать дѣтей къ болѣе крупнымъ движеніямъ въ письмѣ совсѣмъ нѣтъ никакихъ объективныхъ основаній.

На графическую сѣтку существуютъ различные взгляды. Нѣкоторые изъ педагоговъ находятъ ее лишнею. Между тѣмъ на первыхъ порахъ, когда ученика затрудняетъ и наклонъ каждой черты, и высота каждой линіи, и то, гдѣ начать писать букву, и то, куда вести перомъ потомъ, и то, на какомъ разстояніи должна быть одна линія отъ другой,—начинающій ученикъ, несомнѣнно, нуждается въ помощи, и графическая сѣтка съ горизонтальными и наклонными линейками значительно облегчитъ дѣтямъ ихъ работу, сдѣлаетъ ее для нихъ посильною. Когда учитель, стоя передъ доскою, гдѣ тоже заранѣе заготовлена графическая сѣтка, и выводя мѣломъ хотя бы, напримѣръ, букву *и*, говоритъ: «Я ставлю мѣлъ въ верхнемъ углу клѣтки,—поставьте и вы ваше перо (или грифель или карандашъ) тамъ же; я веду мѣлъ внизъ по наклонной линейкѣ и пишу прямую съ крючкомъ внизу,—пишите и вы то же самое», то дѣти хорошо понимаютъ его и для нихъ не представитъ большихъ затрудненій подражать ему, потому что имъ дано не только наглядное, но и точное указаніе каждаго штриха и каждой остановки. Стоитъ только представить себѣ психику начинающаго писать, чтобы прійти къ выводу о необходимости графической сѣтки. Безъ нея непривычные пальцы ребенка то и дѣло производятъ невѣр-

ныя движенія, и основная линія буквы отклоняется то вправо, потому что ученикъ боится наклонить ее слишкомъ влѣво, то влѣво, потому что онъ боится наклонить ее болѣе, чѣмъ нужно, вправо, и т. д. Эти ошибки повторяются нѣсколько разъ въ одну минуту, и ученика покидаетъ то, что всего дороже въ смыслѣ успѣховъ обученія — бодрость духа. Въ школьномъ дѣлѣ болѣе, чѣмъ гдѣ-либо, примѣнимо изреченіе Франклина: «Деньги потеряны — ничего не потеряно; время потеряно—многое потеряно; бодрость потеряна—все потеряно».

Графическая сѣтка нѣсколько замедляетъ движеніе пишущаго, но это замедленіе идетъ на пользу. Глазъ ребенка при медленномъ темпѣ письма успѣваетъ слѣдить за движеніями пера и контролировать ихъ. Меньше получается ошибокъ, а значитъ, и меньше поводовъ къ унынію и сомнѣнію въ своихъ силахъ.

Пройдетъ немного времени, станетъ для учениковъ посильной работа безъ помощи наклонныхъ, надо будетъ ихъ отмѣнить. Придетъ пора, когда дѣти не будутъ нуждаться въ двухъ линейкахъ, можно будетъ перейти и къ письму по одной линейкѣ, но въ началѣ занятій, когда и при помощи графической сѣтки ученику такъ трудно справляться съ новыми, непривычными для него требованіями, оставимъ дѣтямъ и двѣ линейки и всѣ наклонныя.

Въ девяностыхъ годахъ прошлаго столѣтія большую полемику вызвалъ у насъ вопросъ о наклонѣ буквъ. Одни стояли за прямое письмо, другіе—за наклонное. Это—вопросъ очень старый. Мнѣ уже не въ первый разъ приходится останавливаться на немъ, между прочимъ, и въ печати. Вотъ, напримѣръ, что я писалъ еще въ 1884 г.: «Большинство считаетъ наилучшимъ письмомъ то, въ которомъ основныя линіи буквъ наклонены къ линіи строчки подъ угломъ 45°. Но, во-1-хъ, хорошее прямое письмо настолько же красиво и разборчиво, какъ и наклонное, а во-2-хъ, при рѣшеніи этого вопроса должны быть приняты въ расчетъ гигіеническія соображенія, и это тѣмъ болѣе, что въ поражающей быстротѣ, съ какою ученики учебныхъ заведеній пріобрѣтаютъ близорукость и искривленіе позвоночнаго столба, немаловажную роль играетъ и наклонное письмо. Послѣднія ученыя изслѣдованія доказали это. Впрочемъ, достаточно простого опыта, чтобы самому убѣдиться въ этомъ. Заставьте начинающаго учиться ребенка писать наклонныя прямыя, и увидите, что его корпусъ согнулся, его глаза приблизились къ тетради. Заставьте того же ученика чертить прямыя, перпендикулярныя къ линіи строки, для чего тетрадь должна быть положена перпендикулярно къ краю стола, и вы увидите, что его корпусъ выпрямился, какъ свѣча, его глаза находятся на нормальномъ разстояніи отъ тетради».

Я и теперь, какъ прежде, стою за прямое письмо. Оно и было прямымъ въ прошлые вѣка. Старинныя рукописи напи-

сапы прямымъ почеркомъ. Начинающіе ученики тоже стремятся писать прямо, пока ихъ не пріучатъ къ наклонному письму. Но все, что здѣсь можно сдѣлать, это убѣждать не только учителей, но и общество въ преимуществахъ прямого письма. Жизнь сильнѣе школы. Я знаю случаи, когда начинали учить дѣтей прямому письму, а въ старшемъ отдѣленіи переучивали, потому что этого требовали запросы жизни, сами дѣти и ихъ родители. Однако можно ожидать, что наклонъ буквъ будетъ дѣлаться со временемъ все меньше и меньше. Можно настаивать, чтобы въ случаѣ наклоннаго письма тетрадь была наклонна къ краю стола ровно настолько, насколько великъ наклонъ буквъ. При этомъ каждая палочка съ нажимомъ будетъ перпендикулярна къ краю стола. Положимъ, отсюда еще далеко до всѣхъ выгодъ прямого письма, но все же это одно изъ его основныхъ требованій.

Многіе педагоги энергично стоятъ за тактовое письмо. Въ московскомъ учебномъ округѣ письмо подъ тактъ офиціально признается безусловно необходимымъ упражненіемъ въ чистописаніи (см. инструкцію для учит. семин.). Защитники тактоваго письма обыкновенно основываютъ свое мнѣніе на аналогіи съ другими механическими упражненіями. И дѣйствительно, ритмъ, тактъ въ музыкѣ и пѣніи, хоровое чтеніе при заучиваніи стихотвореній, команда въ гимнастикѣ очень употребительны и имѣютъ за себя очень много доводовъ. Замѣчено, что, во-1-хъ, ритмъ облегчаетъ физическую работу. Если работа производится безъ помощи ритма, такта, человѣкъ утомляется скорѣе. Если мы вводимъ въ нее ритмъ, правильное чередованіе отдыха и напряженія чрезъ равные промежутки времени, физическая работа становится механической, не требуетъ такого усилія воли при началѣ каждаго напряженія мышцъ; происходитъ значительное сбереженіе силъ. Съ другой стороны, совмѣстная работа многихъ подъ тактъ вызываетъ удовольствіе, возбуждаетъ бодрость и свѣжесть. Болѣе слабые стараются не отставать отъ передовыхъ и дисциплинируются. Примѣровъ такого труда можно привести сколько угодно. Наши рабочіе часто пользуются пѣснью, напримѣръ: «Эй, дубинушка, ухнемъ». У солдатъ играетъ большую роль команда: «лѣвой, правой», а также барабанъ, музыка и пѣсни. Танцы также немыслимы безъ ритма, который обыкновенно дается музыкою.

Но на практикѣ требованіе тактоваго письма прививается туго. Чѣмъ объяснить это явленіе? Мнѣ кажется, здѣсь играетъ очень большую роль то обстоятельство, что самъ тактъ требуетъ отъ учителя и учениковъ такихъ усилій и такого продолжительнаго времени, что эти затраты очень часто не выкупаются выгодами, какія онъ можетъ принести лишь послѣ того, какъ ученики вполнѣ имъ овладѣли. Нельзя сравнивать такта въ письмѣ съ тактомъ въ гимнастикѣ, танцахъ, музыкѣ и т. д. Тамъ вы сейчасъ же увидите запоздавшаго танцора

или услышите запоздавшаго музыканта или пѣвца. А при письмѣ очень трудно услѣдить, всѣ ли ученики пишутъ то, что требуется тактомъ. Кромѣ того, въ упражненіяхъ, перечисленныхъ выше, тактъ необходимъ потому, что его нарушеніе вноситъ и въ пѣніе и въ музыку какофонію, разстраиваетъ общій порядокъ. Ничего подобнаго нѣтъ въ письмѣ. Ученикъ можетъ написать хорошо и безъ соблюденія такта, и никому изъ товарищей онъ не повредитъ нарушеніемъ такта. Онъ можетъ написать плохо, торопясь соблюдать тактъ, и никто не будетъ отъ этого въ выгодѣ. Больше того: быстрота письма очень различна для разныхъ учениковъ одного и того же класса и возраста. Что мышцы у разныхъ людей сокращаются съ различною быстротой — это извѣстно всякому. Сдѣлано наблюденіе, что французскіе гребцы на лодкахъ дѣлаютъ веслами 40 ударовъ въ минуту, а голландскіе только 25. Чтобы опредѣлить быстроту дѣтскаго письма, я произвелъ изслѣдованіе надъ 112 дѣтьми въ концѣ перваго года обученія въ начальной школѣ. Я давалъ имъ написать 30 строчныхъ буквъ русской азбуки и 21 цифру (въ томъ числѣ 10 однозначныхъ и 11 двухзначныхъ). При этомъ оказалось, что дѣти, въ среднемъ выводѣ, на письмо каждой буквы употребляютъ 10 секундъ, но есть дѣти, тратящія на каждую букву по 5 секундъ, а есть и такія, которымъ на письмо одной буквы нужно въ среднемъ $17^2/_3$ секунды. На письмо одной цифры дѣти употребляли въ среднемъ по 9 секундъ; но въ то время, какъ одни писали съ быстротой одной цифры въ $4^2/_7$ секунды, другіе тратили на каждую цифру по $17^1/_7$ секунды, т.-е. писали ровно въ четыре раза медленнѣе первыхъ. А еще поэтъ сказалъ: «Въ одну телѣгу впрячь не можно коня и трепетную лань». Тактъ, вполнѣ удобный для одного ученика, будетъ задерживать другого и торопить третьяго.

На практикѣ учителю приходится считаться еще съ достоинствами и недостатками того или другого писчаго орудія. Во многихъ школахъ первыя упражненія въ письмѣ производятся на грифельныхъ доскахъ. Бумаги тратилось бы при этомъ такъ много, расходы были бы для бѣдной школы такъ велики, что вполнѣ понятно стремленіе замѣнить этотъ матеріалъ грифельною доской, которая дешева и, однажды купленная, служитъ очень долго. Кромѣ экономическихъ соображеній, за грифельную доску можно привести и другіе доводы. Въ Америкѣ никто не скупится въ расходахъ на школьное дѣло, а между тѣмъ въ американскихъ школахъ одно время были очень распространены грифельныя доски. Правда, тамъ грифельная доска и у взрослыхъ дѣловыхъ людей играла въ то время ту же роль, какую у насъ играетъ карманная записная книжка. Я зналъ людей, подолгу жившихъ въ Америкѣ, они привозили оттуда привычку носить съ собою на шнуркѣ грифельную дощечку, на которой записывали всѣ необходимыя для даннаго дня справки, замѣтки и т. д. Малень-

кая грифельная дощечка такъ удобна. Ее такъ легко всюду носить съ собою. Писать грифелемъ легче и скорѣе. Нѣсколько лѣтъ тому назадъ мнѣ пришлось сдѣлать слѣдующій опытъ. Въ школѣ, гдѣ ученики-первогодники дѣлились на 4 параллельныхъ отдѣленія, въ одномъ изъ этихъ отдѣленій дѣти писали грифелемъ, а въ другихъ — перомъ. Во всѣхъ отдѣленіяхъ я продиктовалъ одинъ и тотъ же отрывокъ и въ каждомъ отдѣленіи, съ часами въ рукахъ, отмѣчалъ время, затраченное на исполненіе работы. Оказалось, что дѣти перваго отдѣленія писали грифелемъ ровно вдвое быстрѣе, чѣмъ дѣти остальныхъ группъ, гдѣ писали перомъ. И это понятно. Письмо перомъ требуетъ особаго вниманія и усилій отъ начинающаго ученика, и потому, что при этомъ надо слѣдить за ножками пера, чтобы онѣ работали одинаково, и потому, что при этомъ такъ легко сдѣлать кляксу. Такимъ образомъ, начиная письмо съ грифеля, учитель, казалось бы, удовлетворяетъ общепризнанному требованію: «отъ легкаго къ трудному».

Ниже мы скажемъ о томъ, какъ важно, чтобы начинающій ученикъ видѣлъ только правильно написанныя слова. Въ этомъ отношеніи письмо перомъ не такъ удобно, какъ письмо грифелемъ. Ошибка, случайно сдѣланная ученикомъ, можетъ быть исправлена сейчасъ же и притомъ такъ, что отъ нея не останется никакого слѣда, и слово предстанетъ предъ глазами ученика въ формѣ безукоризненной въ смыслѣ орѳографіи.

Но употребленіе грифельной доски имѣетъ и значительныя неудобства. Грифелемъ трудно сдѣлать ощутительной разницу между нажимомъ и волосной чертой. Грифеля тверды, но хрупки и быстро ломаются. Доска жестка, груба и требуетъ отъ ученика большихъ усилій, когда онъ нажимаетъ грифель, и эта привычка сильно надавливать писчее орудіе остается у ученика, и тогда, когда ему даютъ перо и бумагу, и на первое время дурно отзывается на письмѣ. Это и было причиною, почему въ самое послѣднее время американскіе педагоги стали изгонять грифель изъ школъ.

Если бы не экономическія соображенія, то мы предпочли бы начинать письмо мягкимъ карандашомъ; потому что это орудіе имѣетъ почти всѣ преимущества грифеля, но свободно почти отъ всѣхъ его недостатковъ. Письмо карандашомъ такъ же легко и быстро, какъ и письмо грифелемъ, а переходъ къ перу отъ карандаша легче, нежели отъ грифеля

Прежде чѣмъ написать букву, ученикъ долженъ ясно представить себѣ ея оптическій образъ, а также и процессъ ея письма. Поэтому, знакомя учащихся съ новою буквой, учитель пишетъ ее на глазахъ учениковъ, чтобы они наглядно познакомились не только съ формою буквы (форму буквы они могутъ видѣть и въ букварѣ), но и съ процессомъ ея письма. При этомъ онъ привлекаетъ вниманіе дѣтей вопросами: съ чего онъ началъ, какъ продолжаетъ и чѣмъ кончаетъ письмо

данной буквы. Кромѣ того, существенно важнымъ дѣломъ въ данномъ случаѣ является анализъ буквы, разложеніе ея на составные элементы. Учитель при этомъ, опять-таки посредствомъ наводящихъ вопросовъ, обращаетъ вниманіе учениковъ на то, изъ сколькихъ частей составлена данная буква, какая первая часть, какая вторая и т. д. Важно также сравненіе буквъ со сходными уже извѣстными буквами, при чемъ особенное вниманіе дѣтей обращается на ихъ разницу, и въ этихъ видахъ разница, такъ сказать, подчеркивается, т.-е. штрихи, отличающіе данную букву отъ сходныхъ, на первый разъ пишутся толще. Такъ, сравнивая *ц* съ *и*, можно нижнюю петельку у *ц* сдѣлать больше обыкновеннаго.

Для прописныхъ буквъ слѣдуетъ вначалѣ выбирать формы, близкія къ строчнымъ буквамъ *п*, *т* и т. д. Что же касается такихъ формъ, какъ, напримѣръ, *П* и *Т*, то изученіе ихъ, если оно только нужно, составитъ уже задачу слѣдующей ступени обученія.

Въ какое время дня всего удобнѣе назначить уроки письма?

При рѣшеніи этого вопроса слѣдуетъ руководиться, главнымъ образомъ, двумя соображеніями. Во-первыхъ, письмо требуетъ хорошаго освѣщенія. Для этого самымъ удобнымъ временемъ будетъ полдень. Во-вторыхъ, письмо не требуетъ отъ ученика особой свѣжести мозга, но представляетъ прекрасную смѣну усиленныхъ умственныхъ занятій на полу-механическія. Если учитель первые уроки, когда мыслительныя способности учащихся особенно бодры, употребитъ на ариѳметику и чтеніе, то остающіеся полчаса до большой перемѣны, когда мозгъ учащихся нуждается въ смѣнѣ занятій, будетъ всего удобнѣе посвятить письму.

ГЛАВА XIII.

Ничего нельзя было бы возразить противъ необходимости пріучить дѣтей писать сколько-нибудь грамотно, если бы современная школа не сдѣлала изъ правописанія своего идола, которому приноситъ въ жертву самыя лучшія изъ своихъ задачъ, если бы она не клала орѳографію во главу угла обученія. Совершенно безграмотное письмо не имѣетъ большой цѣны: оно мало понятно, оно вызываетъ насмѣшки. Знать языкъ — это не значитъ только умѣть говорить и понимать, что слышишь и читаешь, но это значитъ еще писать такъ, чтобы тебя понимали. И потому мы отводимъ правописанію свое мѣсто въ дѣлѣ обученія, но это мѣсто должно быть *второстепеннымъ*. Правописаніе должно быть поставлено го-

раздо ниже толковаго чтенія, какъ главнаго предмета обученія въ народныхъ школахъ, какъ самой широкой двери, черезъ которую народъ можетъ проникнуть къ сокровищамъ нашей художественной литературы и всякихъ знаній, тысячелѣтіями накопленныхъ человѣчествомъ и хранящихся въ литературѣ. Но можно нисколько не оспаривать важности самыхъ основныхъ правилъ правописанія въ народной школѣ,— тѣхъ правилъ, несоблюденіе которыхъ дѣлаетъ непонятною нашу рѣчь, и все-таки возражать противъ общепринятыхъ пріемовъ, посредствомъ которыхъ достигаются въ нашихъ школахъ навыки къ грамотному письму. Главнымъ средствомъ къ изученію орѳографіи у насъ обыкновенно служитъ диктантъ. Нельзя смотрѣть на диктантъ иначе, какъ только на одно изъ средствъ *изученія языка*, который долженъ представлять центральный предметъ въ начальной школѣ, — главную цѣль преподаванія. А между тѣмъ диктовка большею частью ведется такимъ образомъ, что все вниманіе ученика фиксируется только на *формѣ слова*, на его *орѳографіи*. Ученикъ можетъ прекрасно написать фразу и не понимать ея содержанія; онъ можетъ правильно написать слово и не знать, что оно выражаетъ; онъ можетъ, съ соблюденіемъ всѣхъ тонкостей орѳографіи, писать диктуемыя слова и не сумѣть выразить на бумагѣ самой простой своей мысли. При такой постановкѣ диктанта цѣль, къ которой должны стремиться учитель и ученики, забыта и приносится въ жертву средству. Эта опасность особенно важна у насъ, гдѣ большая часть звуковъ имѣютъ для своего изображенія каждый только одну букву, гдѣ ученику очень рѣдко приходится встрѣчаться съ такими словами, какъ *міръ* и *миръ*, *трудъ* и *трутъ*, *прудъ* и *прутъ*,— словами, требующими для правильнаго ихъ начертанія, чтобы ученикъ понималъ ихъ. Вы можете продиктовать ученику фразу, которой онъ не въ состояніи понять, и онъ, несмотря на то, можетъ написать ее правильно.

Большой ошибкой было бы думать, будто безупречный диктантъ служитъ доказательствомъ хорошаго знанія языка. Ученикъ въ этомъ случаѣ докажетъ только знаніе орѳографическихъ правилъ, умѣнье ими пользоваться и чисто внѣшнее знаніе формъ въ такихъ словахъ, которыя онъ, можетъ-быть, даже не понимаетъ. Ученикъ, умѣющій читать и писать полатыни и знающій немного латинскую грамматику, но совсѣмъ не умѣющій переводить, вѣдь тоже можетъ сравнительно правильно написать продиктованный ему отрывокъ. Наша цѣль должна быть другая: слово всегда должно быть въ умѣ ученика связано съ выражаемымъ имъ понятіемъ, отношенія между словами всегда должны вызывать въ умѣ ученика соотношенія между идеями. Диктантъ въ современной его постановкѣ удаляетъ, а не приближаетъ насъ къ этой главной цѣли преподаванія, потому что онъ отвлекаетъ вниманіе ученика отъ внутренняго содержанія къ внѣшней формѣ, отъ

понятія къ буквѣ, отъ идеи къ орѳографическому правилу, отъ выраженія своихъ мыслей на бумагѣ къ механическому воспроизведенію словъ. Съ этой точки зрѣнія безконечно важнѣе диктанта будутъ бесѣды учителя съ учениками, чтеніе книгъ, пересказъ прочитаннаго, изложеніе своихъ мыслей и устно и на бумагѣ. Кромѣ того, едва ли диктовка, какъ она ведется въ большинствѣ случаевъ, достигаетъ значительныхъ результатовъ даже въ смыслѣ правописанія. Можно вмѣстѣ съ французскимъ инспекторомъ академіи Пайо утверждать, что если дѣти пишутъ правильно, то это отнюдь не благодаря диктовкѣ въ томъ видѣ, какъ она ведется, а наперекоръ ей. Диктантъ, если онъ не предупредительный, представляетъ охоту учителя за ошибками; но эта охота нерѣдко содѣйствуетъ не истребленію ошибокъ, а размноженію ихъ. Но намъ возразятъ, что правописаніе не есть только дѣло сознанія. Скажутъ, что оно столько же, если не больше, и дѣло навыка, привычки, дѣло памяти. Мы допускаемъ, что правописаніе есть столько же дѣло памяти, сколько и сознанія. Извѣстны волостные писаря, пишущіе грамотно, хотя совершенно незнакомые съ грамматикою. Въ то же время извѣстны ученики очень развитые и прекрасно знающіе всѣ правила правописанія, однако то и дѣло допускающіе самыя грубыя ошибки. Надо различать такіе случаи, гдѣ фонетическое письмо будетъ правильнымъ, гдѣ произношеніе слова совпадаетъ съ его начертаніемъ. Если бы всѣ правила были сведены къ фонетикѣ, правописаніе было бы самымъ легкимъ предметомъ преподаванія. Къ сожалѣнію, многія слова пишутся не такъ, какъ выговариваются. Одни изъ этихъ словъ въ своемъ правописаніи подчиняются широкимъ и яснымъ правиламъ, и въ этихъ случаяхъ, казалось бы, нельзя пренебрегать усвоеніемъ этихъ правилъ, безъ грамматическихъ терминовъ, безъ опредѣленій, при условіи, что ученики сами выведутъ эти правила изъ примѣровъ, какъ это показано, напримѣръ, въ нашей книгѣ «Міръ въ разсказахъ», годъ 2-й, въ отдѣлѣ самостоятельныхъ упражненій. Другія изъ словъ, уклоняющихся отъ фонетическаго начертанія, трудно подвести подъ широкія, доступныя ребенку правила правописанія. Когда ученику приходится писать слова: *чайка, лодка, вода* и п., можно еще думать, что онъ пишетъ ихъ какъ слѣдуетъ только потому, что знаетъ правила объ употребленіи сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ, хотя даже въ этихъ случаяхъ можно допускать, что нерѣдко такія слова пишутся правильно безсознательно, по привычкѣ, только потому, что ученикъ помнитъ форму даннаго слова. Но зато существуетъ цѣлый рядъ другихъ словъ, гдѣ ученикъ напрасно сталъ бы напрягать всю силу своего ума, чтобы найти въ правилахъ указанія на то, какъ написать слово, форму котораго онъ забылъ. Какія правила, кромѣ простой памяти, помогли бы ему какъ слѣдуетъ написать: *футъ, собака, тысяча, бѣлый, возлѣ, крайне, сѣно,*

мѣлъ; что надо тутъ писать: *ѳ* или *ф*, *ѣ* или *е*, *а* или *о*? На эти вопросы самый лучшій ученикъ начальной школы въ огромномъ большинствѣ случаевъ не найдетъ указаній въ извѣстныхъ ему правилахъ и въ своей логикѣ; онъ долженъ разсчитывать только на свою память и на свою привычку.

Само наше общепринятое правописаніе лишено единообразія и цѣльности, ненаучно, противорѣчиво, носитъ характеръ непослѣдовательности, условности, крайней пестроты и основано, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, только на обычаяхъ и привычкахъ, а часто просто на ошибкахъ, укоренившихся среди пишущей братіи. Почему мы пишемъ *темя*, тогда какъ филологія доказываетъ, что правильнымъ начертаніемъ, съ исторической точки зрѣнія, было бы *тѣмя*? Почему мы пишемъ: *калачъ*, *каравай*, *семья*, *песокъ*, *тараканъ* вмѣсто филологически правильныхъ: *колачъ*, *коровай*, *сѣмья*, *пѣсокъ*, *тороканъ*? На этотъ вопросъ можетъ быть единственнымъ отвѣтомъ, что первое правописаніе, хотя и ошибочное, установлено обычаемъ, а второе никѣмъ не принято. Нѣсколько лѣтъ тому назадъ,—я получилъ отъ слушателей учительскихъ курсовъ, устроенныхъ для учащихъ Курской губерніи, письмо за подписью 134 лицъ. «Однимъ изъ самыхъ главныхъ недостатковъ въ современномъ состояніи нашей народной школы,—пишутъ они,—является обученіе дѣтей совершенно ненужнымъ и безполезнымъ правиламъ употребленія буквъ: *ѣ* или *е*, *ѳ* или *ф*, *і* или *и* и *ъ*. Намъ, учителямъ и учительницамъ народныхъ школъ, хорошо извѣстно, что на обученіе дѣтей этимъ правиламъ приходится затрачивать добрую половину того незначительнаго и дорогого для насъ времени, и затрачивать въ ущербъ другимъ предметамъ школьнаго курса, въ ущербъ общему развитію учениковъ». Они заканчивали письмо просьбою посодѣйствовать, такъ или иначе, упрощенію правописанія. Учителя справедливо протестуютъ и противъ буквы *ѳ*, и *ѣ*, и *ъ*, противъ множества исключеній и ничѣмъ, кромѣ обычая пишущей братіи, не оправдываемыхъ уклоненій отъ извѣстныхъ орѳографическихъ правилъ; они основательно требуютъ простыхъ, широкихъ, ясныхъ и послѣдовательныхъ правилъ правописанія безъ исключеній, безъ ограниченій и колебаній. Если бы когда-нибудь голосъ учителей восторжествовалъ надъ нашими филологами, которые, къ ужасу учащихъ и учащихся, загромождаютъ общія правила грудою исключеній, то письмо безъ *ѣ*, безъ *і*, безъ *ѳ*, безъ *ъ*, а иногда и безъ *ь*,—письмо, основанное на фонетическомъ алфавитѣ и на немногихъ, но стройныхъ, послѣдовательныхъ, широкихъ и общихъ, точныхъ и ясныхъ правилахъ, признавалось бы настолько же правильнымъ, какъ и наше теперешнее письмо. На первой очереди стоитъ преобразованіе нашего алфавита. Необходимо, чтобы каждый звукъ русской рѣчи имѣлъ только одного представителя въ русской азбукѣ, чтобы каждому звуку соотвѣтствовалъ только одинъ письменный знакъ, только одна

опредѣленная буква. Уже одна эта реформа уничтожила бы излишнія буквы: *і*, *ъ*, *ѳ*, *ѵ*, а главное *ѣ*, съ которой постоянно ожесточенно, но большею частію безуспѣшно, воюютъ во всѣхъ нашихъ школахъ. Противъ такой реформы возражаютъ, что напримѣръ, буква *ѣ* нѣкогда отличалась отъ буквы *е* по произношенію. Но какой именно звукъ выражала она, объ этомъ существуютъ только однѣ догадки, иногда, правда, очень остроумныя. Однако уже одно разнообразіе этихъ догадокъ (ихъ насчитывается 8) показываетъ, какъ шатокъ этотъ единственный аргументъ въ пользу этого злѣйшаго врага нашихъ учениковъ. Фактъ тотъ, что теперь буква *ѣ* имѣетъ совершенно одинаковое звуковое значеніе съ буквою *е*. Въ живомъ языкѣ нѣтъ буквы *ѣ;* ее знаетъ только правописаніе да грамматика. Еще Миклошичъ сказалъ, что русскіе до тѣхъ поръ будутъ биться съ буквою *ѣ*, пока не исключатъ ее изъ русскаго алфавита. «Среди защитниковъ буквы *ѣ*,—говорилъ, между прочимъ, акад. Фортунатовъ,—есть лица, которыя думаютъ, что съ исключеніемъ *ѣ* изъ русской азбуки понизится степень грамматическаго знанія родного языка, какая необходима и при элементарномъ образованіи. Нельзя, однако, смѣшивать *звуки* языка и *буквы;* умѣнье писать букву *ѣ* во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, гдѣ это требуется правилами орѳографіи, само по себѣ не даетъ еще, конечно, никакого знанія фактовъ языка, именно потому, что употребленіе буквы *ѣ* не находитъ никакой опоры въ современномъ литературномъ языкѣ». Слѣдовало бы итти еще дальше и время отъ времени, по примѣру нѣкоторыхъ странъ, дѣлать періодическіе пересмотры самыхъ правилъ правописанія въ томъ смыслѣ, чтобы не было правилъ, не основывающихся на фактахъ живого языка и не оправдываемыхъ практическими требованіями правописанія. Знаменитый преобразователь сербскаго литературнаго языка и правописанія, пользующійся общеевропейскою извѣстностью, Караджичъ, сдѣлавшій родное правописаніе простымъ и легкимъ, положилъ въ основу сербской орѳографіи слѣдующее правило: «пиши, какъ говоришь». И французская академія наукъ признала новое сербское правописаніе самымъ совершеннымъ въ мірѣ. Мы, впрочемъ, не мечтаемъ о полномъ осуществленіи звуковой орѳографіи; но мы не видимъ, почему бы не сдѣлать ей хотя бы тѣхъ уступокъ, которыя намѣчены были бывшимъ Московскимъ Педагогическимъ Обществомъ. Въ 1903 году я произвелъ провѣрочный диктантъ въ трехъ параллельныхъ классахъ, соотвѣтствующихъ 4-му году обученія въ начальной школѣ, и классифицировалъ всѣ сдѣланныя учениками ошибки, которыхъ оказалось 359. Наибольшее число изъ этихъ ошибокъ (92) пришлось на употребленіе буквъ $\frac{ъ}{е}$; слѣдующее мѣсто занимаютъ сомнительныя гласныя *а* и *о* (одна буква поставлена вмѣсто другой) (въ 60 случаяхъ); далѣе сомнительныя гласныя (40), буквы

ъ и *ь* (43), въ томъ числѣ *чъ—чь, щъ—щь* (16); сомнительныя согласныя (34), именительный и винит. падежи именъ прилагательныхъ множ. чис. *ые—ыя, іе — ія* (21); родительный падежъ *аго, ого* и т. п. (15); творит. и предл. падежи именъ прил. един. числа *ымъ—омъ, имъ—емъ* (9). Въ предлогахъ и приставкахъ (особенно въ приставкахъ *воз, низ* и т. п.), второе и третье число глаголовъ *атъ—утъ, етъ—итъ, ешь—ишь* (7); буква *ь* въ неопр. накл. глаголовъ *(ться)* (5). Послѣ *жс* и *ш* написано *ы* въ 3 случаяхъ. Остальныя ошибки приходятся на другія очень мелкія рубрики. Такъ, напримѣръ, буквы *и* и *і* дали 3 ошибки; *ея — ее* въ 3 случаяхъ. Если мы сопоставимъ полученныя нами цифры съ тѣми измѣненіями, какія проектировались Московскимъ Педагогическимъ Обществомъ, то увидимъ, что одно уничтоженіе буквы *ѣ* устранило бы 92 ошибки, почти 26% общаго числа, уничтоженіе *ъ* устранило бы 43 (почти 15%); измѣненія, предложенныя въ окончаніи именит. и винит. падежей множ. числа прилагательныхъ—21 (почти 6%) и всѣ другія предложенныя измѣненія—25 (почти 7%), а всего 181 ошибка (болѣе 50%). Что въ сущности можно возразить противъ тѣхъ уступокъ звуковому правописанію, которыхъ требуютъ учителя? Только то, что, по мнѣнію нѣкоторыхъ филологовъ, исчезнутъ слѣды происхожденія рѣчи; но неужели филологи такъ безпомощны, что въ случаѣ реформы не сумѣютъ возстановить эти якобы потерянные слѣды. Впрочемъ, такое возраженіе опровергается, напримѣръ, такимъ авторитетнымъ заявленіемъ, какъ, напримѣръ, слова Макса Мюллера: «Произношеніе измѣняется въ языкѣ по опредѣленнымъ законамъ, а правописаніе измѣнялось самымъ произвольнымъ образомъ; такъ, что, если бы наше письмо слѣдовало произношенію словъ, это было бы гораздо удобнѣе для критики языковѣда, чѣмъ настоящій неточный и ненаучный образъ письма». За орѳографическую реформу подали голоса и русскіе ученые: Бодуенъ-де-Куртенэ, Буличъ, Будде, Брандтъ, Коршъ, Фортунатовъ, Шахматовъ, Ягичъ, Сакулинъ и друг. Такое фонетическое письмо тоже опиралось бы на обычай и привычки, да, кромѣ того, еще и на здравый смыслъ, чего совсѣмъ нельзя сказать о многихъ укоренившихся обычаяхъ въ орѳографіи. Тогда было бы еще возможно требовать, чтобы начертаніе каждаго слова опиралось на какую-нибудь изъ немногихъ и общихъ формулъ; при нынѣшнемъ же положеніи правописанія даже ученый филологъ очень часто не можетъ указать никакого другого основанія для того или иного начертанія слова, кромѣ обычая, а обычай можетъ быть усвоенъ только памятью.

Для тѣхъ, кто сводитъ правописаніе исключительно къ однимъ навыкамъ, а не къ правиламъ, значеніе требуемой нами реформы, быть-можетъ, не представляется настолько необходимымъ. Ученикъ все равно долженъ привыкнуть писать каждое слово, какъ бы оно ни писалось: чрезъ *ѣ* или *е*. Писаря

безъ всякихъ правилъ пишутъ грамотно. Грамотный человѣкъ пишетъ правильно по привычкѣ, не думая о правилахъ. Но писаря обыкновенно доходятъ до своей орѳографіи путемъ только очень долгой практики. Правда, что и мы пишемъ, большею частью не думая о правилахъ грамматики, пишемъ по навыку и привычкѣ, но несомнѣнно, что раньше, нежели образовались въ насъ эти навыки, нѣкоторые изъ нихъ прошли черезъ сознаніе. По крайней мѣрѣ, это можно сказать о тѣхъ случаяхъ, которые подчиняются широкимъ и яснымъ правиламъ правописанія. Первые шаги въ примѣненіи такихъ правилъ и у насъ требовали сначала работы сознанія и только затѣмъ уже получили автоматическій характеръ.

Нѣтъ, надо считаться не только съ навыками, но и съ правилами; и чѣмъ они проще, шире и ближе къ фонетическому правописанію, чѣмъ строже въ этихъ правилахъ будетъ проведенъ принципъ «пиши, какъ говоришь», тѣмъ лучше для учителей, для учениковъ.

Вычислено, что, по Гроту, орѳографическихъ правилъ у насъ гораздо болѣе 500, а съ исключеніями не менѣе 1.000. Если считать на каждое правило и исключенія изъ него только по одному уроку, то на изученіе ихъ всѣхъ понадобится 1.000 уроковъ; считая по 2 урока, мы получимъ цифру въ 2.000 учебныхъ часовъ. Но это время даже современною среднею школою считается достаточнымъ для того, чтобы вполнѣ основательно пройти полный гимназическій курсъ естествовѣдѣнія, географіи, ариѳметики, геометріи, алгебры, тригонометріи, физики, математической географіи, исторіи, рисованія и одного изъ новыхъ языковъ. Особенно страдаетъ отъ недостатковъ нашего правописанія начальная школа. Въ концѣ 90-хъ годовъ прошлаго столѣтія московскимъ губернскимъ земствомъ была произведена анкета о томъ, сколько времени тратилось въ начальныхъ школахъ на разные предметы преподаванія, кромѣ Закона Божія. Оказалось, что на упражненія, преслѣдующія орѳографическія цѣли, употребляется въ среднемъ выводѣ около 12 уроковъ въ недѣлю, въ старшемъ отдѣленіи на русское чтеніе только три урока, считая и чтеніе художественныхъ произведеній, и чтеніе по естествовѣдѣнію, исторіи и географіи. На письменное изложеніе мыслей шелъ только одинъ урокъ. Если приравнять эти цифры къ 12-балльной системѣ, то руководители школьнаго дѣла сами себѣ поставили полный баллъ 12 за усердіе по отношенію къ орѳографіи, а за самый цѣнный и развивающій предметъ — русское чтеніе всего только 3, что въ переводѣ на пятибалльную систему означаетъ единицу. Я не говорю уже о баллѣ за изложеніе мыслей.

Помножьте число драгоцѣнныхъ дѣтскихъ часовъ, приносимыхъ каждымъ ребенкомъ въ теченіе всего курса на алтарь Молоха орѳографіи, на милліоны дѣтей, обучающихся въ шко-

лахъ, и вы получите милліарды часовъ, которые отнимаются отъ реальныхъ знаній. И это въ странѣ, крайне отсталой въ отношеніи познаній по естествовѣдѣнію, по физикѣ, химіи, географіи. И это тамъ, гдѣ продолжительность обученія въ начальной школѣ безпримѣрно и до отчаянія кратка. Не даромъ орѳографію называютъ злымъ духомъ нашей школы. Но станемъ на филологическую точку зрѣнія. Кто изъ филологовъ рѣшится утверждать, что буквы важнѣе текста и орѳографія важнѣе словесности? А между тѣмъ, чѣмъ меньше времени мы отдадимъ притупляющей работѣ съ буквами *ѣ, і, ъ, ѳ* и проч., тѣмъ больше времени и силъ останется на чтеніе и пониманіе классиковъ, на развивающее изученіе словесности. И мы смѣемъ утверждать, что всѣ, кто стремится повысить умственный уровень русскаго народа, всѣ, кто смотритъ на школу, какъ на развивающее, а не притупляющее учрежденіе, какъ на орудіе прогресса, а не застоя, не можетъ не желать, чтобы буква *ѣ* и сотни ни для кого и ни для чего не нужныхъ грамматическихъ правилъ какъ можно скорѣе отошли въ область печальныхъ преданій.

Орѳографія нерѣдко оказывалась непреодолимымъ препятствіемъ къ дальнѣйшему продолженію образованія для юношей, высоко талантливыхъ въ какомъ-нибудь другомъ отношеніи; изъ-за буквы *ѣ* эти таланты пропали безслѣдно и для нихъ самихъ и для родины. Орѳографія мѣшаетъ развитію въ дѣтяхъ любви къ родному языку; потому что мученія, какія переживаетъ ребенокъ въ своей борьбѣ съ буквою *ѣ* и проч., заставляютъ его ненавидѣть уроки русскаго языка. За упрощеніе орѳографіи, наконецъ, громко вопіютъ слезы, проливаемыя дѣтьми надъ безконечными диктантами; вопли родителей, безсильныхъ помочь чѣмъ-нибудь своимъ дѣтямъ въ этомъ отношеніи. А между тѣмъ, обученіе правописанію, поглощая массу учебнаго времени и усилій, не достигаетъ успѣха въ смыслѣ грамотности.

Въ концѣ 1899 г., по иниціативѣ состоящаго при Московскомъ Педагогическомъ Обществѣ отдѣленія преподавателей русскаго языка и словесности, произведено было изслѣдованіе грамотности въ 30-ти учебныхъ заведеніяхъ (начиная съ классическихъ гимназій и оканчивая четырехклассными женскими училищами). Оказалось, что на каждаго ученика пришлось по $6^1/_4$ ошибокъ, а на каждую ученицу почти 5 ошибокъ. Сравненіе же количества ошибокъ, сдѣланныхъ каждымъ учащимся среднихъ и старшихъ классовъ, показало, что въ среднемъ учащійся VII класса сдѣлалъ немного болѣе $4^1/_2$ ошибокъ, а IV класса — болѣе $5^1/_2$ ошибокъ. Въ общемъ итогѣ, изъ 600 словъ, заключающихся въ текстѣ трехъ диктантовъ, безошибочно написанныхъ едва наберется 150 словъ, но изъ этихъ послѣднихъ большая часть приходится на союзы *или, и, вотъ, но*. Изслѣдованіе это приводитъ къ вы-

воду, что учащихся въ нашихъ среднихъ школахъ грамотными назвать нельзя.

Производившіяся въ разныхъ мѣстахъ страны провѣрочныя испытанія окончившимъ курсъ ученикамъ начальныхъ училищъ, показали, что такіе предметы, какъ чтеніе, не только не забываются окончившими курсъ учениками, но многіе изъ нихъ по достиженіи 21 года (большая часть обслѣдованій пріурочивалась къ моменту призыва къ отбыванію воинской повинности) читаютъ значительно лучше, чѣмъ читали 9—10 лѣтъ тому назадъ, при окончаніи курса.

Совсѣмъ другіе результаты дали провѣрочныя испытанія въ отношеніи правописанія. Въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ всѣ правила и навыки оказались забытыми: осталось одно фонетическое правописаніе. Есть данныя, что орѳографія исчезаетъ чрезвычайно быстро въ первый же годъ по окончаніи курса.

И этотъ выводъ представляется объективнымъ и далеко не лестнымъ приговоромъ по отношенію къ обученію правописанію.

Но этого мало. Главное, на что мы хотѣли бы обратить самое серьезное вниманіе всѣхъ учителей, это—на то, что необходимо соображаться не столько съ тѣмъ, какъ скорѣе достигнуть правильнаго письма, сколько съ тѣмъ, какое вліяніе оказываютъ наши пріемы на развитіе ученика, на его психику.

Между тѣмъ вліяніе самыхъ распространенныхъ въ наше время упражненій—списыванія и диктанта на развитіе ребенка въ большинствѣ случаевъ вредное. Мы уже не говоримъ о педагогахъ, поставившихъ своею задачей культъ безсознательныхъ навыковъ и механической долбни,—о педагогахъ, почерпающихъ свои педагогическія знанія изъ различныхъ распоряженій «временъ очаковскихъ и покоренья Крыма», но и люди, болѣе ихъ свѣдущіе въ учебномъ дѣлѣ, такъ же настоятельно рекомендуютъ это упражненіе. Изъ отвѣтовъ, доставленныхъ мнѣ учителями, присутствовавшими на руководимыхъ мною курсахъ, видно, что во многихъ школахъ на списываніе употребляется до 6 часовъ въ недѣлю.

Вотъ подсчетъ числа часовъ, употребляемыхъ на списываніе въ одномъ изъ обслѣдованныхъ мною уѣздовъ. Въ младшемъ отдѣленіи шесть часовъ въ недѣлю идетъ на списываніе въ $^{7}/_{8}$ всего числа школъ, въ среднемъ отдѣленіи столько же часовъ въ $^{1}/_{2}$ школъ и въ старшемъ тоже 6 часовъ въ недѣлю въ $^{2}/_{7}$ всего числа школъ. Приблизительно тотъ же результатъ дали отвѣты въ другомъ уѣздѣ и другой губерніи, и, какъ будто бы этого мало, нѣкоторые изъ учащихъ прибавляли: «Кромѣ того, ученики 2 и 3 отдѣленій ежедневно занимались списываніемъ на дому». Во всемъ уѣздѣ не нашлось ни одной школы, гдѣ бы этого упражненія не производилось, и только въ одной школѣ на списываніе употребляется менѣе двухъ часовъ въ каждомъ отдѣленіи. Мы ви-

димъ, такимъ образомъ, что въ большинствѣ школъ на это упражненіе тратится не менѣе 18 часовъ въ недѣлю. Къ сожалѣнію, въ послѣднее время польза списыванія получила въ глазахъ учителей авторитетное подтвержденіе въ недавно появившейся у насъ, въ Россіи, книгѣ г. Лая, пріобрѣвшаго въ послѣднее время европейскую извѣстность. Не желая нисколько умалять большого значенія интересныхъ работъ этого извѣстнаго нѣмецкаго педагога, мы хотѣли бы только предостеречь учащихъ отъ увлеченія списываніемъ. Мы не сомнѣваемся въ правильности поставленныхъ г. Лаемъ экспериментовъ, и это тѣмъ болѣе, что эксперименты, поставленные мною въ 1897 году и здѣсь описанные, не находятся въ противорѣчіи съ экспериментами г. Лая. Но мы, какъ читатель увидитъ въ настоящей книгѣ, предлагаемъ совсѣмъ другіе способы использовать выводы изъ нашихъ экспериментовъ. Мы хотѣли бы предостеречь и самихъ экспериментаторовъ. Когда ставишь педагогическій экспериментъ, то надо думать не только о томъ, какими пріемами скорѣе и прочнѣе усвоить тотъ или другой навыкъ, то или другое знаніе, но, главнымъ образомъ, надо сосредоточить свое вниманіе на томъ, какъ отразится данный пріемъ на развитіи ученика. Пріемъ можетъ быть превосходенъ въ смыслѣ орѳографическихъ навыковъ или въ смыслѣ бѣглости чтенія, счисленія и проч., но если при этомъ онъ вредно отразится на развитіи ученика, на его психикѣ, этотъ пріемъ надо безусловно отвергнуть, какъ вредный. Отставные солдаты и чернички иногда достигали замѣчательныхъ результатовъ въ смыслѣ бѣглости чтенія и чистописанія; но такъ какъ ихъ пріемы не развивали, а притупляли учениковъ, то всѣ педагогическіе авторитеты вполнѣ справедливо высказывались за изгнаніе такихъ пріемовъ изъ школы.

Кто занимался перепискою, тотъ хорошо знаетъ, какое притупляющее дѣйствіе производитъ эта работа. Мы справедливо жалѣемъ швею, чью безотрадную жизнь такъ ярко изобразилъ Томасъ Гудъ въ своемъ знаменитомъ стихотвореніи, но швея можетъ думать о чемъ угодно во время своей механической работы. Ея пальцы работаютъ автоматически, по привычкѣ, почти не требуя участія сознанія, какъ мы автоматически ходимъ, что намъ не мѣшаетъ думать при этомъ о другомъ. Совсѣмъ иное дѣло — работа начинающаго переписчика. Его вниманіе должно быть сосредоточено на буквахъ каждаго слова. Стоитъ ему дать просторъ своему воображенію или уму,—и онъ неминуемо дѣлаетъ ошибку за ошибкой. Надо ли говорить, что положеніе списывающаго ученика гораздо хуже, такъ какъ у него нѣтъ навыковъ, какими обладаетъ даже начинающій переписчикъ. Все вниманіе ребенка приковано къ буквамъ, которыя онъ выводитъ одну за другой, не связывая ни понятій со словами, ни идей, ни отношеній между ними съ фразами. Мы вполнѣ справедливо сожалѣемъ канцеляр-

скихъ писцовъ, отупѣвшихъ за перепискою рапортовъ, отношеній и предписаній, намъ жаль Акакія Акакіевича, но тамъ мы имѣемъ дѣло съ людьми, уже болѣе или менѣе свыкшимися со своею печальною долей. Но когда такая работа изъ канцеляріи переносится въ школу, когда это мертвое, безжизненное дѣло мы навязываемъ дѣтямъ, мы не можемъ ожидать, чтобы ихъ ключомъ бьющая душевная жизнь легко и просто, безъ борьбы и протеста, уложилась въ эти тѣсныя рамки безсмыслія и автоматизма. Правда, что нѣсколько мѣсяцевъ такихъ упражненій, можетъ-быть, одолѣютъ природную живость и любознательность ребенка; но вѣдь не этого же результата ожидаемъ мы отъ начальной школы?

Мы понимаемъ мотивы, почему большинство учителей такъ охотно предлагаютъ дѣтямъ списываніе съ книги. При сколько-нибудь внимательномъ отношеніи къ этому упражненію ученики почти не дѣлаютъ ошибокъ, у нихъ не получается вредныхъ навыковъ въ смыслѣ правописанія: нѣтъ надобности просматривать работы, исправлять ошибки. Для учителя такъ просто, такъ легко задать такую работу ученикамъ: не надо ни объясненій, ни бесѣдъ; отъ учителя не требуется никакого умственнаго напряженія. И мы не можемъ не стать на точку зрѣнія начальнаго учителя. На немъ лежитъ такое множество въ тысячу разъ болѣе важныхъ задачъ, что у него не хватило бы ни времени, ни силъ изобрѣтать самому болѣе продуктивныя самостоятельныя упражненія. Это скорѣе дѣло методикъ, дѣло педагогическихъ авторовъ.

Хорошо извѣстно, какъ ведутся эти упражненія. Во многихъ учебникахъ помѣщаются цѣлые ряды словъ или фразъ, предназначаемыхъ для списыванія. Учителю остается только указать, гдѣ именно найти эти упражненія. И ученики принимаются за списываніе, воспроизводя одну за другою буквы въ томъ самомъ порядкѣ, въ какомъ онѣ напечатаны въ книгѣ, не задумываясь надъ содержаніемъ того, что они пишутъ. Послѣднее было бы, съ точки зрѣнія ученика, даже вредно, потому что смыслъ фразы отвлекъ бы его вниманіе отъ точнаго воспроизведенія буквъ, а это одно, чего отъ него требуетъ учитель въ данномъ случаѣ. Но намъ скажутъ, что гораздо легче критиковать чужое, чѣмъ создавать свое. Намъ скажутъ, что надо же какъ-нибудь развивать навыки къ грамотному письму и что подобныя упражненія надо начать возможно раньше, съ самыхъ первыхъ уроковъ обученія письму-чтенію. И мы сами не разъ задумывались надъ этими вопросами. И на этомъ пути мы встрѣтились прежде всего съ чисто методологическими затрудненіями.

Когда мы читаемъ методики, мы встрѣчаемъ тамъ массу правилъ, большое число методическихъ рецептовъ, или ничѣмъ не мотивированныхъ или подтвержденныхъ только ссылками на педагогическіе авторитеты, или на традиціи, или—и это въ лучшемъ случаѣ—указаніями на тѣ или другія поло-

женія психологіи или физіологіи. Рецепты первой категоріи, изложенные въ догматической формѣ, напоминаютъ собою распоряженія начальства, обязательныя для учителя и не допускающія ни сомнѣній, ни возраженій, ни уклоненій. Когда съ этою формой требованій мы встрѣчаемся въ предписаніяхъ начальства, тамъ это совершенно понятно, хотя въ наше просвѣщенное время даже начальство, дѣлая какія-либо распоряженія, часто считаетъ не лишнимъ такъ или иначе доказывать ихъ цѣлесообразность. Но методика не есть предписаніе начальства и едва ли ей приличествуетъ такая форма.

Рецепты второго рода, опирающіеся на преданія, на право давности, также нуждались бы въ лучшей основѣ, потому что наше прошлое теоріи и практики обученія—скорѣе исторія ошибокъ и заблужденій, нежели исторія плодотворныхъ открытій. Впрочемъ, я не хочу сказать, что эти правила не имѣютъ уже никакой цѣны. Такъ или иначе, но они представляютъ личный, — правда, часто случайный, — опытъ учителей-практиковъ, когда учителя, вспоминая удавшіеся имъ почему-либо пріемы, рекомендуютъ эти пріемы другимъ. Однако еще Милль сказалъ, что настанетъ время, когда привычка основывать свои сужденія на одномъ личномъ опытѣ будетъ служить вѣрнымъ признакомъ низкаго умственнаго развитія.

Гораздо цѣннѣе методическія правила, основанныя на психологіи и физіологіи. Но психологія и физіологія даютъ для учителя только общія положенія, а каждое изъ этихъ положеній допускаетъ самыя различныя примѣненія на практикѣ. Психологія и физіологія даютъ лишь руководящія начала, но дстальныхъ пріемовъ преподаванія и воспитанія онѣ дать намъ не могутъ. Это подобно тому, какъ физіологія растеній можетъ дать много цѣнныхъ для земледѣльца свѣдѣній, но не замѣнитъ для него прикладныхъ знаній, необходимыхъ въ полеводствѣ и огородничествѣ. Педагогика и дидактика пока еще находятся въ той стадіи развитія, которую въ наше время начинаетъ перерастать, напримѣръ, медицина. Было время, когда практическая медицина тоже состояла изъ ряда рецептовъ, то заимствованныхъ изъ народной медицины, то переходящихъ отъ одного поколѣнія къ другому по преданію, то составляющихъ сводъ личныхъ случайныхъ наблюденій. Но теперь врачи въ дѣлѣ методовъ лѣченія выступили на путь точнаго, выводного, опытнаго знанія. При всякомъ методѣ лѣченія стараются точно опредѣлить смертность, вычисляютъ, сколько въ данной болѣзни процентовъ выздоровленія и смертныхъ случаевъ даетъ одинъ методъ лѣченія и сколько процентовъ даетъ другой. Сравнивая на точныхъ, неподкупныхъ цифрахъ успѣшность лѣченія одного метода съ другимъ, по возможности при равныхъ другихъ условіяхъ, производя опыты и наблюденія то надъ людьми, то надъ животными, подсчитывая наблюденія, собирая возможно большее

число фактовъ, классифицируя, сопоставляя и сравнивая ихъ, врачи приходятъ къ твердымъ обоснованнымъ выводамъ. Когда такіе выводы уже сдѣланы, врачъ лѣчитъ не наобумъ: онъ знаетъ и можетъ доказать это цифрами, что его методъ лѣченія даетъ наименьшую смертность. Статистика играетъ въ этой области, какъ и во многихъ другихъ, часто рѣшающую роль. На этотъ же плодотворный путь опыта статистики и точныхъ наблюденій выступили и агрономы. Опредѣляя, напримѣръ, точными цифрами урожай при одномъ удобреніи и урожай при другомъ, уравнивая при этомъ всѣ остальныя условія и сопоставляя между собою полученные результаты, они приходятъ къ очень цѣннымъ и вполнѣ обоснованнымъ выводамъ относительно того, чѣмъ, когда и какъ надо удобрять данную почву.

Чтобы яснѣе представить себѣ, насколько плодотворенъ этотъ путь точнаго опытнаго изслѣдованія, достаточно припомнить, какъ ничтожно было содержаніе естественныхъ наукъ до тѣхъ поръ, пока онѣ не приняли методовъ опытнаго знанія, и какъ необъятно громадно количество плодотворныхъ открытій, сдѣланныхъ въ этой области знанія съ тѣхъ поръ, какъ естественныя науки воспользовались этимъ методомъ.

На этотъ же путь не случайнаго, личнаго, субъективнаго, а точнаго, коллективнаго опыта и гуртовыхъ наблюденій должны вступить и методика и педагогика. Только при этомъ условіи ихъ рецепты и правила будутъ обоснованными, опирающимися на точныя доказательства; только при этомъ условіи они будутъ адресоваться къ разуму учителя и воспитателя, станутъ для него убѣжденіемъ, точнымъ знаніемъ, а не требованіемъ, воспринятымъ на вѣру и затверженнымъ памятью.

Не представляется, повидимому, особыхъ, совершенно непреодолимыхъ затрудненій къ тому, чтобы учителя и воспитатели также воспользовались методомъ изслѣдованія, давшимъ такіе богатые результаты вездѣ, гдѣ онъ имѣетъ примѣненіе. Объ одной изъ этихъ попытокъ я и хочу сказать нѣсколько словъ.

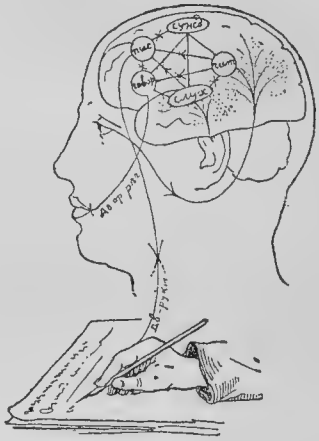
Изслѣдованіе производилось мною въ одной большой фабричной школѣ. Условія для наблюденій здѣсь были чрезвычайно благопріятны: школа эта насчитываетъ около тысячи учащихся, она снабжена вполнѣ достаточнымъ запасомъ учебныхъ пособій; учителей въ ней много, и каждый изъ нихъ занимается только съ однимъ отдѣленіемъ, состоящимъ изъ учащихся приблизительно одного развитія, времени пребыванія въ школѣ и уровня познаній.

Случай представлялся очень благопріятный для наблюденій надъ успѣшностью тѣхъ или другихъ пріемовъ преподаванія, и я въ 1897 году имъ воспользовался. Чтобы съ чего-нибудь начать, я остановился на вопросѣ о томъ, какія изъ

общеупотребительныхъ упражненій, преслѣдующихъ навыки въ правописаніи, даютъ болѣе успѣшные результаты.

Опыты я началъ съ учениками перваго года обученія. Число такихъ учениковъ было наиболѣе значительнымъ (ихъ было около 230), и выводы изъ такого большого числа наблюденій представляли, конечно, гораздо большую цѣну, чѣмъ, если бы они были произведены при меньшемъ числѣ учащихся. Какъ извѣстно, память словъ—это очень сложный актъ, и, чтобы пользоваться имъ, надо хорошо понять его, надо разложить его на составные элементы и надо отличать тѣ изъ нихъ, которые имѣютъ наибольшую важность въ дѣлѣ орѳографіи, отъ тѣхъ, чья роль занимаетъ второе мѣсто. Что, собственно, вспоминаютъ ученики, когда имъ приходится писать какое-нибудь слово? Они могутъ вспомнить, какъ это слово произносилъ учитель,—другими словами, какъ оно было воспринято ихъ слухомъ. Это будетъ слуховая память, память уха. Во-вторыхъ, они могутъ вспомнить, какъ они сами выговаривали это слово. Это будетъ память произношенія, память, такъ сказать, устная, память голоса, память рта. Затѣмъ они могутъ вспомнить, какъ обыкновенно печатается это слово въ книгахъ или пишется въ письмахъ, гдѣ они его видѣли. Это будетъ память зрительная, память глаза. Наконецъ они могутъ вспомнить, какъ они сами писали когда-нибудь это слово. Это будетъ память графическая, писчая, память нервно-мускульныхъ движеній, память пальцевъ и руки — моторная память. Память словъ такимъ образомъ разлагается на четыре вида памяти. Мы уже говорили въ 4-ой главѣ настоящей книги, что это положеніе доказывается, между прочимъ, цѣлымъ рядомъ наблюденій надъ больными. Бывали случаи, когда у больного исчезала, напримѣръ, зрительная память словъ, при наличности всѣхъ остальныхъ способностей. Эта болѣзнь, извѣстная подъ именемъ аграфіи, проявляется въ томъ, что больной быстро теряетъ способность выражать свои мысли съ помощію письма. Другая болѣзнь, именуемая афазіей, выражается въ томъ, что больной забываетъ звуковые образы словъ, разучивается говорить, хотя и можетъ выражать свои мысли жестами. Хорошо извѣстны случаи, когда забывается лишь какой-нибудь одинъ разрядъ словъ, напримѣръ, собственныя имена, въ то время, какъ всѣми остальными словами больной владѣетъ попрежнему. Доказано, что всѣ такія болѣзни связаны съ поврежденіями въ отдѣльныхъ участкахъ мозга. Иногда частичныя мозговыя пораженія вызываютъ забвеніе лишь двухъ-трехъ хорошо извѣстныхъ словъ, какъ это случилось съ однимъ раненымъ въ голову солдатомъ, который забылъ только два числа: 5 и 6. Нѣчто подобное случилось съ однимъ посломъ, который забылъ свою фамилію. Теперь хорошо извѣстно, что двигательные моторные центры рѣчи находятся у всѣхъ праворукихъ (людей съ преобладаніемъ правой руки надъ лѣвой) въ

третьей лѣвой лобной извилинѣ, а у лѣвшей или лѣворукихъ ту же роль играетъ третья правая лобная извилина. Что важно знать намъ по отношенію къ методикѣ правописанія,— это то, что въ нашемъ мозгу существуетъ четыре связанныхъ другъ съ другомъ центра для изученія словъ: одинъ центръ для запоминанія слышаннаго слова, другой центръ для прочитаннаго слова, третій центръ для произносимаго нами слова и четвертый для слова, изображаемаго на бумагѣ (см. рис.). Чтобы изучить какое-нибудь слово, надо, чтобы оно было воспринято во всѣхъ четырехъ центрахъ (услышано, прочитано, произнесено нами и написано), не говоря уже о томъ, что, кромѣ того, оно должно быть понятно, т.-е. связано съ предметомъ, который оно называетъ. Въ первый разъ я предложилъ ознакомить учащихся, еще не закончившихъ изученіе звуковъ русской азбуки, съ орѳографіей десяти словъ, представляющихъ для этой ступени нѣкоторыя трудности: *рѣпа, село, перо, рѣка, лѣто, поле* и т. д. Трудность здѣсь заключается въ томъ — *ѣ* или *е* пишется въ словѣ. Два изъ этихъ словъ изучены были посредствомъ чтенія-сліянія. Я писалъ эти слова на классной доскѣ, а ученики прочитывали вслухъ записанное. Это упражненіе было, въ сущности, чтеніемъ вслухъ; при этомъ я обращалъ ихъ вниманіе на орѳографію слова. Въ данномъ случаѣ я имѣлъ въ виду дѣйствовать на зрительную и слуховую память учащихся, а также на память произношенія, но не обращалъ вниманія на память графическую или, выражаясь фигурально, мускульно-нервную память руки и пальцевъ. И первую пару словъ должны были удержать первые три вида памяти.



Слух.—Слуховой центръ рѣчи, гдѣ находится память на слышанныя слова. *Чит.* — зрительный центръ рѣчи, гдѣ хранятся образы прочитанныхъ словъ. *Пис.*—графическій центръ, управляющій рукою во время письма, въ этомъ центрѣ хранятся образы движенія пальцевъ руки и пр. во время письма. *Говор.*— центръ разговорный, управляющій органами произношенія, здѣсь помѣщается память произношенія. *Сужд.* — Центръ сужденія, гдѣ различныя слова объединяются и другъ съ другомъ и, кромѣ того, съ образомъ предмета, выражаемаго даннымъ словомъ.

Два другія слова я написалъ на доскѣ, а ученики списали ихъ въ своихъ тетрадяхъ. Это упражненіе, въ сущности, сводится къ такъ называемому списыванію съ книги или съ прописи. Здѣсь учитель обращается къ двумъ видамъ памяти: зрительной и графической, но отвергаетъ память слуховую и

память произношенія. Третья пара словъ была изучена слѣдующимъ образомъ: я громко и ясно произносилъ слова, а ученики повторяли ихъ и разлагали на звуки. Это упражненіе также хорошо извѣстно учителямъ подъ именемъ анализа или разложенія словъ. Здѣсь имѣлось въ виду воздѣйствіе на память слуховую и память произношенія, но отвергалась память зрительная и графическая. Четвертая пара словъ была изучена путемъ такъ называемаго предупредительнаго диктанта. Я диктовалъ слово, предупреждая по возможности всякую ошибку, а ученики писали это слово на своихъ тетрадяхъ. Наконецъ послѣдняя пара словъ была написана учениками подъ диктовку, безъ предупрежденія ошибокъ. Послѣдній видъ упражненій я считаю вреднымъ въ смыслѣ орѳографіи. Но считаться съ этимъ видомъ орѳографическихъ упражненій заставляетъ сама жизнь. Провѣрочный диктантъ, къ сожалѣнію, очень широко распространенъ въ нашихъ начальныхъ школахъ [1]).

Но это предпочтеніе провѣрочнаго диктанта передъ предупредительнымъ возможно только до тѣхъ поръ, пока не бу-

---

[1]) Руководя учительскими курсами, я обыкновенно предварительно разсылалъ учителямъ вопросы, касающіеся употребляемыхъ ими пріемовъ въ преподаваніи. Между другими вопросами стоялъ и вопросъ о томъ, какая диктовка практикуется чаще въ ихъ школахъ: провѣрочная или предупредительная. И вотъ сводка отвѣтовъ, сдѣланная по одному изъ уѣздовъ.

Изъ всѣхъ 37 отвѣтовъ на этотъ вопросъ только 20 учителей писали, что они чаще ведутъ предупредительный диктантъ, семеро предпочитали провѣрочный диктантъ предупредительному, семеро вели равномѣрно то предупредительный, то провѣрочный, а трое, предпочитая въ младшемъ отдѣленіи предупредительный диктантъ, въ старшихъ группахъ отдавали предпочтеніе провѣрочному. Между тѣмъ учителя этого уѣзда по своему образованію, развитію и опытности стоятъ выше обычнаго уровня. Изъ нихъ 84% получили образованіе не ниже, какъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, а мѣстное земство сдѣлало все, что могло, чтобы улучшить личный составъ своихъ училищъ.

Сводка отвѣтовъ по другимъ уѣздамъ и другой губерніи обнаружила еще большее преобладаніе провѣрочнаго диктанта. Такъ, въ другомъ уѣздѣ изъ 37 отвѣтовъ, полученныхъ на этотъ вопросъ, лишь 14 отмѣчаютъ преобладаніе предупредительнаго диктанта надъ провѣрочнымъ.

Г-нъ В. Ф. въ изданной имъ книжкѣ „Буква ѣ въ курсѣ народной школы“, М., 1901 г., высчиталъ, что ученики современной начальной школы тратятъ на одну букву ѣ по 8 часовъ въ недѣлю, а въ 7 учебныхъ мѣсяцевъ 200 часовъ, не считая остальныхъ по орѳографіи. Сколько полезныхъ интереснѣйшихъ опытовъ и наблюденій, сколько экскурсій можно было бы сдѣлать за это время, сколько прекрасныхъ статей можно было бы прочитать.

Въ изслѣдованія о количествѣ времени, идущаго на правописаніе, необходимо внести поправки. Намъ доподлинно извѣстно, что многіе изъ учащихъ въ своихъ отвѣтахъ значительно уменьшаютъ число уроковъ, посвящаемыхъ грамматикѣ и правописанію. Объ этомъ свидѣтельствуетъ и г. Ковалевъ въ статьѣ своей „Значеніе 4-годичнаго курса въ народной школѣ“. Онъ пишетъ: учащіе стыдятся записывать урокъ диктанта подъ собственнымъ названіемъ въ классный журналъ, заполняя графы какими-нибудь фиктивными уроками.

Въ трудѣ г. Ковалевскаго отмѣчено, что въ представленныхъ на Всероссійскую выставку въ Нижнемъ „тетрадяхъ нѣкоторыхъ городскихъ училищъ съ 6-лѣтнимъ курсомъ Московскаго учебнаго округа и всѣхъ харьковскихъ находятся только провѣрочныя диктовки“. Можно думать поэтому, что провѣрочный диктантъ имѣетъ широкое распространеніе въ нашихъ школахъ.

детъ доказана убѣдительными и для всѣхъ понятными доводами безуспѣшность этого упражненія.

Вотъ почему мнѣ казалось, что опытъ, произведенный съ такимъ большимъ числомъ учениковъ, долженъ дать результаты, достаточно убѣдительные и для тѣхъ изъ учителей, которые еще продолжаютъ вѣрить въ пользу провѣрочнаго диктанта.

Чтобы поставить опытъ въ болѣе благопріятныя условія, я старался уравнять всѣ остальные факторы, вліяющіе на усвоеніе и запоминаніе. Такъ, чтобы уравнять вліяніе времени, я, съ часами въ рукахъ, старался употребить на изученіе каждой пары словъ приблизительно одинаковое время [1]). Съ этою же цѣлью, чтобы уравнять вліяніе утомленія учениковъ, я въ одной параллели (младшій возрастъ въ этой школѣ дѣлился на 4 параллельныхъ отдѣленія) начиналъ диктантъ съ одной пары словъ, въ слѣдующей параллели—съ другой пары и т. д. Чтобы уравнять вліяніе состава словъ, я всѣмъ ученикамъ диктовалъ одни и тѣ же слова, приблизительно одинаковой трудности: каждое слово состояло изъ 4 буквъ и двухъ прямыхъ слоговъ и, за исключеніемъ послѣдней пары, представляло ту трудность, что надо было изъ двухъ буквъ выбирать одну для изображенія звука *е*. На другой день я дѣлалъ контрольный диктантъ, подсчитывалъ ошибки и дѣлалъ выводы.

Результаты перваго опыта можно представить въ слѣдующей таблицѣ:

Слова, изученныя посредствомъ:	У скольких ученик. данное слово было написано вѣрно въ 1 разъ.	У скольких учениковъ слово написано было не вѣрно въ 1 разъ.	Въ контрольномъ диктантѣ.		Число ошибокъ въ 1 разъ.		Число ошибокъ въ контрольномъ диктантѣ.	
			Вѣрно	Не вѣрно.	На $\frac{ъ}{е}$	Прочихъ.	На $\frac{ъ}{е}$	Прочихъ.
1) Чтенія-сліянія.	—	—	265	201	—	—	157	44
2) Списыванія .	437	21	260	206	9	12	176	30
3) Предупредительнаго дикт.	407	51	251	215	19	32	173	42
4) Диктанта безъ предупрежденія ошибокъ . . .	211	245	203	263	207	4	197	66
Итого. .	1.055	317	979	885	235	48	703	182 [2])

Всматриваясь въ эту таблицу, мы видимъ, что наибольшій успѣхъ имѣло чтеніе-сліяніе: слова, изученныя этимъ спосо-

---

[1]) Исключеніе составляло однократное, троекратное и пятикратное списываніе: эти три вида упражненій не были уравнены между собою во времени, по весьма понятнымъ соображеніямъ.

[2]) Цифры, касающіяся послѣдней пары словъ, не занесены въ таблицу, такъ какъ слова эти выбраны неудачно въ томъ отношеніи, что затрудненія при ихъ начертаніи не были достаточно уравнены съ остальными 8 словами.

бомъ, въ контрольномъ диктантѣ написало совершенно правильно наибольшее число учениковъ. Но при классификаціи ошибокъ оказывается, что наименьшее число погрѣшностей въ словахъ, изучаемыхъ посредствомъ чтенія-сліянія, падаетъ на ошибки противъ буквъ *ѣ* и *е*, относительно же всѣхъ прочихъ ошибокъ чтеніе дало результаты ниже тѣхъ, какіе дало списываніе. Что чтеніе благотворно повліяло на умень-

шеніе ошибокъ въ словахъ съ буквою $\frac{ѣ}{е}$, это легко объяснить тѣмъ, что вниманіе учениковъ при этомъ упражненіи не развлекалось графическими затрудненіями, какія бываютъ и при списываніи и при диктантѣ, а почти исключительно сосредоточивалось на томъ орѳографическомъ затрудненіи, на которомъ я останавливалъ вниманіе учениковъ при изученіи слова, т.-е. на буквѣ $\frac{ѣ}{е}$.

Что же касается провѣрочнаго диктанта, то онъ не принесъ никакой пользы въ смыслѣ улучшенія орѳографіи. Совершенно напротивъ, при контрольномъ диктантѣ на другой день ученики сдѣлали на 18 ошибокъ больше, нежели въ первый день.

Мы видимъ также, что списываніе въ первый разъ дало результаты лучшіе, нежели предупредительный диктантъ: въ списываніи было сдѣлано на 30 ошибокъ меньше, нежели въ предупредительномъ диктантѣ. Но зато правильно списанныя слова на другой день забыло большее (на 21 чел.) число учениковъ, нежели продиктованныя. Въ общемъ же при контрольномъ диктантѣ списываніе дало меньше ошибокъ, чѣмъ диктантъ.

Классифицируя ошибки, мы находимъ, что во всѣхъ видахъ упражненій преобладающее мѣсто занимаютъ прежде всего ошибки на букву $\frac{ѣ}{е}$ (80% общаго числа ошибокъ), слѣдующее мѣсто занимаютъ ошибки, состоящія въ замѣнѣ одной буквы другой. Третье мѣсто занимаетъ полное искаженіе слова.

Въ прямой зависимости отъ вида упражненій стоитъ, повидимому, полное искаженіе, замѣна и пропускъ буквъ. Наибольшее число ошибокъ этого рода приходилось на провѣрочный диктантъ и наименьшее на списываніе, чтеніе и затѣмъ на предупредительный диктантъ.

Вышеизложенный опытъ страдалъ важнымъ недостаткомъ, состоящимъ въ томъ, что какъ бы искусно ни подбирались слова для упражненій, здѣсь нельзя быть увѣреннымъ въ томъ, что всѣ слова будутъ представлять одинаковыя трудности для учащихся: съ одними изъ этихъ словъ ученики могли встрѣчаться въ книгѣ, а съ другими нѣтъ; одни изъ этихъ словъ болѣе употребительны среди дѣтей, а другія нѣтъ. Вотъ почему я затѣмъ ввелъ въ свои опыты слѣдую-

щую поправку. Я дѣлалъ не одинъ, а два контрольныхъ диктанта: въ первый разъ передъ самымъ упражненіемъ, чтобы опредѣлить, какъ велики затрудненія, представляемыя для учащихся каждымъ изъ данныхъ словъ; а слѣдующій контрольный диктантъ я попрежнему дѣлалъ на другой день послѣ упражненій. Хотя въ этомъ новомъ пріемѣ тоже заключается неудобство, состоящее въ томъ, что ошибки, сдѣланныя во время перваго контрольнаго диктанта, оставляютъ слѣды, но это не мѣшаетъ по разницѣ между первымъ и вторымъ контрольными диктантами судить объ успѣшности каждаго отдѣльнаго упражненія. Чѣмъ значительнѣе уменьшеніе числа ошибокъ было во второмъ диктантѣ сравнительно съ первымъ, тѣмъ, стало-быть, выше результаты даннаго упражненія.

Первый опытъ этого рода былъ произведенъ въ тѣхъ же классахъ на слѣдующія упражненія: а) чтеніе вышеописаннымъ способомъ, б) разложеніе словъ на звуки, в) предупредительный диктантъ, г) списываніе слова одинъ разъ, д) три раза и е) пять разъ. Послѣднее упражненіе я считаю вреднымъ по своей механичности; но я ввелъ его въ виду еще довольно распространеннаго среди учителей обычая заставлять дѣтей выписывать одно и то же слово, ошибочно написанное, въ тетради иногда по десяти и болѣе разъ, въ видахъ якобы наилучшаго изученія орѳографіи даннаго слова. На однихъ учительскихъ курсахъ мнѣ доставили тетрадки учениковъ, переполненныя подобными упражненіями. Одно и то же слово, въ которомъ ученикъ имѣлъ несчастіе сдѣлать ошибку, онъ выписывалъ по 20 и болѣе разъ. И эти своего рода пытки производились въ городской школѣ, считающейся одною изъ лучшихъ въ данной мѣстности. На однихъ учительскихъ курсахъ руководитель заявлялъ, что многіе учителя заставляютъ учениковъ выписывать ошибки по 150 разъ. Но насъ чрезвычайно удивило замѣчаніе самого руководителя, который, исходя изъ той мысли, что съ навыкомъ можно бороться только навыкомъ же, признавалъ возможнымъ выписывать ошибку по 50 разъ.

Но вѣдь такіе случаи возможны только до тѣхъ поръ, пока учителя убѣждены въ успѣшности этого вида упражненій, хотя бы только съ точки зрѣнія орѳографіи. Самые безсердечные изъ нихъ бросили бы этотъ видъ упражненій, если бы не вѣрили въ особый успѣхъ этого пріема.

Результаты опыта, о которомъ идетъ рѣчь, можно представить въ слѣдующей таблицѣ (См. таблицу, стр. 152).

Всматриваясь въ эту таблицу, мы видимъ, во-первыхъ, что списываніе слова пять разъ даетъ почти тѣ же результаты, какъ и списываніе три раза. Въ то время, какъ пятикратное списываніе уменьшило число ошибокъ на 33%, списываніе троекратное уменьшило ихъ на 31%. Во-первыхъ, такой маленькой разницы, какъ въ 2%, здѣсь нельзя придавать

Слова, изученныя посредствомъ:	Число ошибокъ на $\frac{ъ}{е}$		Разница.	Прочія ошибки.		Разница.	Общее число ошибокъ.		Разница.	На сколько процентовъ уменьшилось число ошибокъ.		
	Въ 1 разъ.	II		I	II		I	II		На $\frac{ъ}{е}$	Прочихъ.	Всѣхъ
Чтенія	101	48	—53	5	8	+ 3	106	56	—50	—52%	+	—47%
Разложенія . . .	48	34	—14	45	15	—30	93	49	—44	—29	—67	—47
Списыванія 5 разъ.	113	77	—36	19	12	— 7	132	89	—43	—39	—37	—33
„ 3 „	108	78	—30	23	13	—10	131	91	—40	—28	—44	—31
„ 1 „	73	76	+ 3	8	11	+ 3	81	87	+ 6	+	+	+
Предупредительнаго диктанта .	77	83	+ 6	14	7	— 7	91	90	— 1	+	50%	1%

ровно никакого значенія, потому что она легко можетъ быть объяснена случайными колебаніями. Во-вторыхъ, какъ это ясно видно изъ таблицы, списываніе каждаго слова пять разъ дало лучшіе результаты, сравнительно съ троекратнымъ выписываніемъ слова, только въ отношеніи ошибокъ на $\frac{ъ}{е}$, а во всѣхъ прочихъ случаяхъ преимущество оказалось на сторонѣ троекратнаго списыванія. Но если бы даже это было и не такъ, если бы списываніе два лишнихъ раза одного и того же слова дѣйствительно поднимало успѣшность на два процента, то это такая ничтожная величина, что ради нея ни одинъ учитель не пожелалъ бы тратить такъ много времени и ученическихъ силъ для столь незамѣтнаго и притомъ сомнительнаго результата. Онъ предпочелъ бы употребить это время на упражненія, которыя даютъ, по вышеприведенной таблицѣ, результаты въ десятки разъ болѣе значительные и въ то же время не страдаютъ механичностью, а адресуются къ сознанію ученика.

Другой выводъ изъ нашего изслѣдованія состоитъ въ томъ, что списываніе одинъ разъ, безъ повтореній, въ младшемъ отдѣленіи не дало сколько-нибудь значительныхъ результатовъ. Объясненіе этого явленія заключается, мнѣ кажется, во-первыхъ, въ томъ, что на этой ступени развитія, когда ученики еще не прошли всѣхъ звуковъ, графическія трудности (какъ написать данную букву, какъ связать ее съ слѣдующею буквой и т. д.) такъ велики, что, при списываніи слова въ первый разъ, онѣ поглощаютъ почти все вниманіе ученика. Только выписывая это слово во второй и третій разъ, ученикъ, сладившій уже съ графическими затрудненіями, успѣваетъ фиксировать свое вниманіе и на орѳографіи слова. Соображеніе это подтверждается тѣмъ фактомъ, что въ старшемъ

отдѣленіи, гдѣ начертаніе буквъ уже не можетъ затруднять учениковъ, списываніе слова одинъ разъ, безъ повторенія и при тѣхъ же условіяхъ, какъ увидимъ ниже, дало результаты въ общемъ не хуже тѣхъ, какіе дало и списываніе слова въ количествѣ трехъ разъ.

Третья особенность заключается въ томъ, что если сравнить ничтожные, почти отрицательные результаты, данные однократнымъ списываніемъ во второй разъ [1]), съ результатами, полученными отъ того же упражненія въ *первомъ* вышеописанномъ опытѣ, то обнаружится огромная разница. Тамъ, въ первомъ опытѣ, однократное списываніе слова заняло второе мѣсто по успѣшности, а здѣсь оно занимаетъ одно изъ послѣднихъ мѣстъ. Но эта разница легко объясняется несходствомъ методовъ, положенныхъ въ основу того и другого опыта. Въ первый разъ ученикъ начиналъ съ того, что копировалъ съ доски данное слово, написанное мною орѳографически правильно; ученику не стоило большого труда вѣрно списать съ доски данное слово, и, дѣйствительно, огромное большинство учениковъ (218 тетрадокъ на 229) написали эти слова безъ единой ошибки. Очевидно, это упражненіе не могло дать сколько-нибудь значительнаго числа слѣдовъ, вредныхъ въ смыслѣ орѳографіи,—привычекъ, съ которыми бы затѣмъ приходилось учителю бороться. Совсѣмъ другое дѣло представляетъ опытъ второго вида. Здѣсь ученики, прежде нежели приступить къ изслѣдуемому упражненію, должны были въ первомъ контрольномъ диктантѣ написать данное слово, какъ они умѣютъ, безъ всякой помощи со стороны учителя: здѣсь ничто не гарантируетъ ихъ отъ огромнаго числа ошибокъ. И дѣйствительно, тогда какъ при первомъ опытѣ число ошибокъ въ списываніи было найдено только въ 11 тетрадяхъ, во второмъ оно равнялось 132. А вѣдь каждая сдѣланная ошибка оставляетъ извѣстный слѣдъ, образовываетъ своего рода привычку къ безграмотному письму, и съ этою привычкой надо было бороться во время упражненія. Естественно, что во второмъ случаѣ, при условіи борьбы со слѣдами ошибокъ, однократное списываніе слова въ его надлежащей орѳографической формѣ не могло дать замѣтныхъ результатовъ, что можно доказать самымъ простымъ расчетомъ. Положимъ, что ученикъ въ контрольномъ диктантѣ сдѣлалъ извѣстную ошибку, а при упражненіи, слѣдующимъ за тѣмъ, написалъ это слово одинъ разъ вѣрно. Какой изъ двухъ противоположныхъ слѣдовъ будетъ имѣть перевѣсъ? При равныхъ другихъ условіяхъ, очевидно, первый, потому что первыя впечатлѣнія сильнѣе и глубже, нежели вторыя. Но совершенно понятно, что троекратное списываніе, оказавшееся необходимымъ въ этомъ исключительномъ случаѣ, совершенно не нужно въ обычномъ ходѣ дѣла. Оно оказалось нужнымъ только для борьбы со сдѣлан-

[1]) Въ опытѣ съ двумя, а не съ однимъ контрольнымъ диктантомъ.

ными уже ошибками въ первомъ контрольномъ диктантѣ. Обыкновенно же на урокахъ письма ошибки могутъ быть только случайныя и рѣдкія. Обыкновенно учителю не придется давать контрольнаго диктанта, понадобившагося здѣсь лишь въ интересахъ точности опыта, и потому троекратное списываніе не будетъ имѣть никакого смысла.

Мнѣ припоминается по этому поводу вредный обычай, встрѣчающійся, къ сожалѣнію, и до сихъ поръ въ нѣкоторыхъ школахъ и состоящій въ томъ, что учениковъ, сдѣлавшихъ въ своихъ тетрадяхъ ошибки, заставляютъ выписать ошибочно написанныя слова, и такъ, какъ они были написаны, и такъ, какъ надо ихъ писать. Этотъ способъ исправленія ошибокъ отмѣчаетъ и комиссія, разсматривавшая письменныя работы, представленныя на Нижегородскую выставку [1]). Самый простой расчетъ показываетъ намъ, на какой сторонѣ въ данномъ случаѣ очутится сила привычки. Ученикъ одинъ разъ сдѣлалъ ошибку въ тетради, другой разъ онъ повторилъ ее, выписывая послѣ диктанта, и только одинъ третій разъ написалъ слово, какъ слѣдуетъ. Получается одинъ вѣрный образъ противъ двухъ невѣрныхъ. Извѣстно, что первое впечатлѣніе несравненно сильнѣе, чѣмъ второе, а второе сильнѣе, чѣмъ третье. Достаточно припомнить, что мы гораздо дольше помнимъ свой первый день въ школѣ, нежели всѣ послѣдующіе, что первый офицерскій чинъ, первая появившаяся наша статья въ журналѣ, первая рѣчь адвоката, первая служба священника — все это оставляетъ самые яркіе слѣды въ нашей памяти, остающіеся иногда на всю жизнь. Съ этимъ закономъ мы встрѣчаемся даже въ животномъ мірѣ [2]).

Надо ли еще доказывать, что первое впечатлѣніе, какъ болѣе яркое, оставитъ въ памяти болѣе глубокіе слѣды, нежели послѣдующія. Нельзя сомнѣваться, что именно съ этимъ явленіемъ мы встрѣтились и въ нашихъ опытахъ.

---

[1]) Смотри „Народное образованіе на Всероссійской выставкѣ“ Ковалевскаго, стр. 372.

[2]) Любопытный опытъ въ этомъ отношеніи мы находимъ въ физіологіи. Извѣстно, что одинъ изъ признаковъ усиленной мозговой дѣятельности заключается въ колебаніи температуры головного мозга. Въ оба полушарія головного мозга собаки ввели двѣ иглы. Когда отверстія заросли, собака была положена на операціонный столъ, наружные концы иголокъ были соединены проводниками, которые были проведены къ термо-электрическому измѣрителю. Если къ мордѣ собаки подносили простую бумагу, приборъ не обнаруживалъ никакихъ колебаній. Но если подносили завернутое въ бумагу мясо, измѣритель сейчасъ же обнаруживалъ значительныя колебанія. Что интересуетъ насъ въ данномъ опытѣ, такъ это фактъ, что когда подносили мясо къ собакѣ въ первый разъ, то колебанія простирались до 14 дѣленій, во второй разъ они простирались только до 12 дѣленій, въ третій разъ до 9, въ четвертый до 8 и всѣ послѣдующіе разы тоже до 8. Если температура является показателемъ напряженности дѣйствія мозга, а въ этомъ теперь едва ли возможны сомнѣнія, то очевидно, что наиболѣе сильное впечатлѣніе было первое, ему уступало по своей силѣ второе, второму—третье, третьему—четвертое, а между четвертымъ и всѣми послѣдующими впечатлѣніями никакой разницы уже не обнаружилось.

Почему въ первомъ опытѣ однократное списываніе слова дало такіе хорошіе результаты, а во второмъ оно не принесло въ младшемъ отдѣленіи почти никакой пользы и понадобилось троекратное списываніе слова, чтобы добиться удовлетворительныхъ результатовъ? Да просто потому, какъ мы уже замѣтили выше, что въ первомъ опытѣ не было предварительнаго контрольнаго диктанта, который не допускаетъ предупрежденія ошибокъ, и дѣти прямо приступили къ изученію слова путемъ списыванія, что предупредило огромное число ошибокъ, а въ послѣдующихъ опытахъ изученію слова предшествовалъ контрольный диктантъ, ученики, безъ предупрежденія ошибокъ, писали слово, какъ они умѣютъ, дѣлали массу ошибокъ, и само слѣдовавшее затѣмъ упражненіе должно было вступить въ борьбу съ этими слѣдами погрѣшностей, съ вредными навыками, которымъ начало положено было въ предварительномъ контрольномъ диктантѣ. Очевидно, что затѣмъ однократнаго списыванія здѣсь было мало. Оно было уже вторымъ и, стало-быть, болѣе слабымъ впечатлѣніемъ.

Наиболѣе поучительнымъ я считаю третій опытъ. Я полагалъ, что, соединивъ въ этомъ одномъ видѣ упражненій все лучшее, что обнаружено предыдущими опытами, мы получимъ наиболѣе дѣйствительное и успѣшное средство для изученія орѳографіи, выгадаемъ время, сохранимъ силы учащихся и учителя для другихъ, болѣе развивающихъ и болѣе цѣнныхъ классныхъ занятій, каково, напримѣръ, объяснительное чтеніе. По этимъ соображеніямъ я, составляя новый видъ упражненій, остановился прежде всего на разложеніи и чтеніи слова: чтеніе въ обоихъ опытахъ дало наилучшіе результаты въ смыслѣ предупрежденія ошибокъ, предвидѣнныхъ учителемъ; разложеніе во второмъ опытѣ занимало первое мѣсто въ смыслѣ предупрежденія ошибокъ случайныхъ. Сюда же я присоединилъ упражненіе, занимающее слѣдующее по успѣшности мѣсто, а именно—троекратное списываніе слова для звуковиковъ и однократное для дѣтей старшей группы, и это тѣмъ болѣе, что въ двухъ первыхъ видахъ упражненій не была привлечена къ участію въ работѣ графическая память.

Такимъ образомъ въ третьемъ опытѣ съ тѣмъ же составомъ учениковъ производились слѣдующіе виды упражненій:

1) Одно слово было изучено посредствомъ звукового разложенія, чтенія и троекратнаго списыванія вмѣстѣ. Я говорилъ дѣтямъ слово, они разлагали его на звуки, подъ ихъ диктовку, такъ сказать, я писалъ это слово на доскѣ, гдѣ дѣти его прочитывали, при чемъ я останавливалъ ихъ вниманіе на затрудненіяхъ, какія предвидѣлъ, и, наконецъ, они переписывали это слово въ своихъ тетрадяхъ три раза.

2) Съ другимъ словомъ былъ сдѣланъ предупредительный диктантъ.

3) Третье слово было списано 1 разъ.

4) Четвертое » » » 3 раза.

5) Пятое написано мною на доскѣ и прочитано дѣтьми.
6) Шестое разложено дѣтьми на звуки.
7) Седьмое было написано безъ предупрежденія ошибокъ.

Попрежнему передъ самымъ упражненіемъ былъ произведенъ контрольный диктантъ, и такой же контроль былъ произведенъ на другой день послѣ упражненій.

Результаты третьяго опыта можно выразить въ слѣдующей таблицѣ:

Слово, изученное посредствомъ:	Число ошибокъ на ѣ/е			Число прочихъ ошибокъ.			Всего ошибокъ.			На сколько % уменьшилось число ошибокъ.		
	Въ предварит. контр. дикт.	Во второмъ контрол. дикт.	Разница въ числѣ ошибокъ.	Въ 1 разъ въ контрол. дикт.	Во 2-й разъ.	Разница.	Въ 1-й разъ.	Во 2-й разъ.	Разница.	Общее.	На ѣ/е	Прочихъ ошибокъ.
1) Разложенія + чтенія + троекратнаго списыванія.	77	46	—31	34	11	—23	111	57	—54	47	40	68
2) Троекратнаго списыванія . . .	99	69	—30	26	14	—12	125	83	—42	34	30	46
3) Предупред. диктанта	70	63	— 7	66	32	—34	136	95	41	30	10	51
4) Чтенія	46	43	— 3	32	18	—14	78	61	—17	22	6	44
5) Разложенія . .	91	81	—10	16	11	— 5	107	92	—15	14	11	31
6) Списыванія одинъ разъ . . .	73	77	+ 4	19	19	0	92	96	+ 4	Число ошибокъ увеличилось.		
7) Диктанта безъ предупрежденія ошибокъ	97	115	+18	18	7	—11	115	122	+ 7			

И таблица и графики, помѣщенные на слѣдующей страницѣ, показываютъ, что новый видъ упражненій, состоящій изъ слухового разбора слова, письма его на доскѣ подъ диктовку дѣтей, чтенія и троекратнаго списыванія, какъ и слѣдовало ожидать, далъ наилучшіе, сравнительно, результаты. По успѣшности онъ занялъ первое мѣсто и въ отношеніи къ общему числу ошибокъ и въ отношеніи къ каждому изъ ихъ видовъ въ отдѣльности. На этомъ упражненіи я старался держать дѣтей не больше того, какъ и на другихъ видахъ упражненій, напримѣръ, на второмъ и на третьемъ, а потому полученные результаты нельзя объяснять количествомъ затраченнаго времени.

Всѣ предыдущіе опыты, какъ уже сказано, производились съ учениками-звуковиками. Мною было произведено еще одно

изслѣдованіе съ цѣлью опредѣлить, насколько примѣнимы вышеизложенные пріемы образованія орѳографическихъ навыковъ въ старшей группѣ, такъ какъ несомнѣнно, что измѣненіе въ возрастѣ, развитіи и познаніяхъ должны повлечь за собою и измѣненія въ результатахъ, достигаемыхъ примѣненіемъ того или другого пріема. Здѣсь этотъ послѣдній опытъ

Длина столбиковъ показываетъ, на сколько $^0/_0$ данное упражненіе уменьшило число ошибокъ,—другими словами, какъ велика сравнительная успѣшность каждаго упражненія.

Результаты этого изслѣдованія могутъ быть выражены слѣдующимъ графикомъ:

Диктантъ безъ предупрежденія ошибокъ имѣетъ въ результатѣ увеличеніе числа ошибокъ, а не уменьшеніе ихъ.

интересенъ лишь постольку, поскольку онъ подтверждаетъ наибольшую успѣшность составного пріема вообще. Перенося опыты въ старшую группу, я выбралъ для опыта слова, не знакомыя учащимся,—названія городовъ, почти не встрѣчающихся ни на урокахъ, ни въ книгахъ, которыя читаютъ дѣти начальныхъ школъ: Данцигъ, Эдинбургъ, Портсмутъ и т. д. Методъ изслѣдованія остался тотъ же: сначала контрольный диктантъ, вслѣдъ за тѣмъ упражненіе, а на другой день снова контрольный диктантъ, чтобы по разницѣ ошибокъ можно было судить объ успѣшности упражненія.

Результаты этого опыта можно представить въ слѣдующей таблицѣ:

Слова, изучаемыя посредствомъ:	Число ошибокъ въ 1 контрольномъ диктантѣ.	Число ошибокъ во 2 контрольномъ диктантѣ.	Разница.	На сколько процент. уменьшилось число ошибокъ.
1) Звукового анализа + чтенія + списыванія 3 раза	30	5	25	83
2) Звук. разл. + чтенія + списыванія 1 разъ .	99	19	80	80
3) Однократнаго списыванія	84	25	59	70
4) Предупредительнаго диктанта	92	48	44	48
5) Звукового разложенія + чтенія	99	63	35	35
6) Провѣрочнаго диктанта	100	90	10	10

Не останавливаясь на тѣхъ выводахъ изъ этой таблицы, которые касаются однихъ старшихъ учениковъ, отмѣтимъ лишь одну особенность послѣдней таблицы: особенную успѣшность представляетъ здѣсь, какъ и въ предыдущемъ опытѣ, упражненіе, въ которомъ соединены звуковой анализъ слова и чтеніе его со списываніемъ. Таблица показываетъ, что нѣтъ никакой надобности на этой ступени въ двукратномъ или троекратномъ списываніи слова даже послѣ контрольнаго диктанта, даже въ видахъ борьбы со сдѣланными уже ошибками. Правда, что первый видъ упражненій далъ на три процента менѣе ошибокъ, нежели второй (съ однократнымъ списываніемъ), но это такая ничтожная величина, что если бы здѣсь нельзя было объяснить разницу простою случайностью, то и тогда не стоило бы труда и времени излишнимъ и скучнымъ повтореніемъ одного и того же слова добиваться такого крошечнаго результата. Успѣшность второго упражненія настолько велика, что, при незначительности потребнаго на него времени, представляется, безспорно, наилучшею формою изъ всѣхъ упражненій, надъ которыми былъ произведенъ послѣдній опытъ. Насколько значителенъ его результатъ, выражае-

мый 80% уменьшенія ошибокъ, показываетъ простая справка съ экспериментальною психологіею. Опыты Эбингауса доказываютъ, что забвеніе идетъ сначала чрезвычайно быстро, а потомъ все болѣе и болѣе замедляется. Выучиваютъ извѣстное число безсмысленныхъ слоговъ до возможнаго перваго безошибочнаго ихъ воспроизведенія. Сокращеніе времени для вторичнаго воспроизведенія даетъ извѣстное мѣрило при опредѣленіи силы якобы забытыхъ представленій. Оказывается, что черезъ одинъ часъ нужно для вторичнаго разучиванія около $^1/_2$ первоначальнаго времени, черезъ 24 часа—$^1/_3$, черезъ 6 дней—$^1/_4$, а черезъ мѣсяцъ—$^1/_5$ первоначальнаго времени. Въ нашемъ опытѣ второе упражненіе дало 80% уменьшенія ошибокъ—результатъ, который, въ виду только что приведеннаго закона экспериментальной психологіи, нельзя не признать исключительно благопріятнымъ. Это значитъ, что здѣсь дѣйствовала не одна механическая память, которая должна бы дать гораздо меньшіе результаты. Здѣсь пришли на помощь еще разсудочныя ассоціаціи, играющія видную роль и въ дѣлѣ орѳографіи. Такими ассоціаціями гораздо богаче умъ старшихъ учениковъ, и вотъ одна изъ причинъ, почему въ этихъ отдѣленіяхъ всѣ пріемы даютъ лучшіе результаты.

Суммируя выводы изъ всѣхъ четырехъ опытовъ, мы остановимся только на томъ, что безъ измѣненія повторялось въ каждомъ изъ нихъ и не подвергалось значительнымъ колебаніямъ. Къ числу такихъ, повидимому, безспорныхъ выводовъ принадлежитъ, во-первыхъ, тотъ, что *упражненіе, состоящее въ разложеніи слова, затѣмъ чтеніи и списываніи его*, по успѣшности занимаетъ самое *первое мѣсто*; въ младшемъ отдѣленіи оно уменьшило число ошибокъ на 47%, а въ старшемъ, при однократномъ списываніи,—на 80%.

Въ 1-й главѣ настоящей книги мы выяснили разницу между чтеніемъ нашимъ и чтеніемъ начинающаго ученика. Мы не видимъ каждой буквы въ отдѣльности, мы схватываемъ сразу цѣлыя слова, если они привычны, а начинающій ученикъ видитъ каждую букву и потому читаетъ страшно медленно. Мы помнимъ образъ печатнаго и написаннаго слова, какъ нѣчто цѣлое, нераздѣльное; а начинающій ученикъ помнитъ только образы изученныхъ буквъ, слоговъ и очень немногихъ словъ. Этотъ фактъ обусловливаетъ различное отношеніе къ разложенію словъ въ началѣ обученія и позже. Если на первой ступени оно необходимо, то когда чтеніе и письмо станутъ хоть немного бѣглымъ, мѣсто разложенія займетъ простое предупрежденіе самими учениками ошибокъ, на основаніи извѣстныхъ имъ правилъ правописанія. Въ словѣ «синія волны», они скажутъ, что надо писать на концѣ: *я* или *е*; въ словѣ смѣхъ—*х* и *е* или т. д. Самое же разложеніе является на этой степени совершенно ненужнымъ. Больше того, такъ какъ, при недостаткахъ нашей орѳографіи, послѣдняя въ очень многихъ случаяхъ расходится съ правиломъ: «пиши, какъ гово-

ришь», то даже на самыхъ первыхъ порахъ во всѣхъ случаяхъ, гдѣ слухъ можетъ стать въ противорѣчіе съ принятымъ правописаніемъ, надо избѣгать разложенія слова, оставляя въ силѣ только чтеніе написаннаго на доскѣ и списываніе съ доски въ тетради. На этомъ основаніи давно уже установлено правило: когда въ рукѣ перо, пусть ухо будетъ глухо, а зрѣніе остро.

Второй, тоже обоснованный, выводъ состоитъ въ томъ, что *провѣрочный диктантъ* во всѣхъ рѣшительно опытахъ по успѣшности занималъ *самое послѣднее мѣсто*: въ младшемъ отдѣленіи онъ приносилъ вредъ, увеличивая число ошибокъ во второмъ контрольномъ диктантѣ, а въ старшемъ уменьшилъ число ошибокъ на очень незначительную величину. Самое нежелательное письменное упражненіе,—это провѣрочный диктантъ въ томъ видѣ, какъ онъ ведется на экзаменахъ. Мы понимаемъ, что учителю необходимо иногда удостовѣриться, насколько онъ подвинулся впередъ, и если у него нѣтъ никакихъ другихъ средствъ для этого, то онъ можетъ изрѣдка, не болѣе 3—4 разъ въ годъ, прибѣгать къ этому средству, но пользоваться имъ часто — значитъ пріучать дѣтей къ безграмотному письму. Самые распространенные среди учащихся виды памяти — это зрительная и моторная. Какъ же пользуемся мы, диктуя ученикамъ безъ предупрежденія ошибокъ, этими важнѣйшими видами памяти? Ученикъ видитъ только то, что онъ самъ написалъ со всѣми сдѣланными имъ ошибками. Эти ошибки хорошо запечатлѣются въ его зрительной памяти и будутъ воспроизведены и въ слѣдующій разъ, если учитель не искоренитъ ихъ упорной борьбою. Моторная память сохранитъ слѣды всѣхъ движеній, какія сдѣлала рука ученика, пишущаго подъ диктовку, со всѣми ошибками, и эти послѣднія онъ будетъ воспроизводить всякій разъ въ аналогичныхъ случаяхъ. Конечно, и здѣсь возможна упорная борьба съ ошибочными навыками; но чего стоитъ эта борьба и ученикамъ и учителю!

Списываніе во всѣхъ опытахъ занимало по успѣшности среднее мѣсто; но въ младшемъ отдѣленіи, въ опытахъ съ предшествовавшимъ контрольнымъ диктантомъ, допускавшимъ массу непредупрежденныхъ ошибокъ, этотъ результатъ былъ достигнутъ только троекратнымъ повтореніемъ одного и того же слова, а въ старшемъ отдѣленіи, при той же возможности непредупрежденныхъ ошибокъ, тѣ же результаты дало и простое списываніе, безъ повтореній. Точно такое же списываніе безъ повтореній дало вполнѣ удовлетворительные результаты и въ младшемъ отдѣленіи, но лишь въ одномъ первомъ опытѣ, когда списыванію не предшествовало провѣрочнаго диктанта, безспорно, вреднаго въ смыслѣ орѳографіи, когда огромное большинство возможныхъ ошибокъ было предупреждено. Стало-быть, при обычномъ веденіи дѣла, когда ошибки предупреждаются, нѣтъ никакой

надобности даже въ младшемъ отдѣленіи въ повторномъ списываніи словъ; и лишь только въ тѣхъ случаяхъ, когда принято выписывать ошибочно написанныя слова такъ, какъ ихъ надо писать, можно допустить повторное списываніе, да и то ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ выписывать ихъ болѣе трехъ разъ даже въ младшемъ отдѣленіи и болѣе одного раза въ старшемъ. Что касается остальныхъ изслѣдованныхъ упражненій, то ихъ результаты, всегда болѣе или менѣе удовлетворительные, подвержены колебаніямъ. Какъ мы уже говорили выше, колебанія въ результатахъ этихъ упражненій зависятъ, повидимому, отъ того, *на чемъ*, *какъ долго* и *какъ сильно* учитель фиксируетъ вниманіе учащихся. По той же, повидимому, причинѣ особенно большія колебанія въ результатахъ даетъ предупредительный диктантъ. Въ младшемъ отдѣленіи эти колебанія въ сокращеніи ошибокъ простираются отъ 1—51%.

Въ 1898 и 1899 годахъ въ нѣмецкой литературѣ было обнародовано нѣсколько новыхъ изслѣдованій, касающихся занимающаго насъ здѣсь вопроса. Въ этихъ изслѣдованіяхъ изучалось, какое вліяніе на запоминаніе орѳографически правильнаго начертанія слова оказывали обычные пріемы диктанта въ разныхъ его видахъ (съ громкимъ повтореніемъ, съ тихимъ повтореніемъ, съ закрытымъ ртомъ), т.-е. чтенія про себя, списыванія, разложенія устнаго слова на составные звуки (тоже въ разныхъ его видахъ: громкаго, тихаго, про себя), разложенія написаннаго слова на буквы. Изъ всѣхъ этихъ пріемовъ самымъ успѣшнымъ оказалось списываніе. По сравненію съ нимъ диктовка дала въ 5,9 раза худшіе результаты. Къ сожалѣнію, опыты нѣмецкихъ педагоговъ касались только существующихъ методовъ преподаванія, и мы ничего не находимъ у нихъ относительно того составного упражненія, на преимуществахъ котораго настаиваемъ мы, на основаніи нашихъ изслѣдованій.

Мы видимъ, что наилучшимъ изъ всѣхъ пріемовъ, оставляющимъ далеко позади себя всѣ остальные изслѣдованные пріемы обученія орѳографіи, оказался тотъ, гдѣ соединены въ одно цѣлое разложеніе словъ на звуки, чтеніе и однократное списываніе. И этотъ выводъ вполнѣ подтверждается и психологіею. И съ точки зрѣнія этой послѣдней, чтобы правильно написать слово, ученикъ долженъ правильно запечатлѣть его форму въ своей зрительной памяти, его глазу оно должно быть предлагаемо всегда написаннымъ или напечатаннымъ безупречно въ орѳографическомъ отношеніи, его рука должна писать это слово всякій разъ, когда оно встрѣчается, съ соблюденіемъ всѣхъ орѳографическихъ требованій. Его ухо при классныхъ письменныхъ упражненіяхъ должно воспринять это слово въ томъ произношеніи, которое отвѣчаетъ орѳографіи слова, а не разговорной рѣчи: сердце, а не «серце», голова, а не «галава», при чемъ, конечно, учитель въ нужныхъ

случаяхъ дѣлаетъ оговорку о томъ, что данное слово пишется такъ-то, а выговаривается такъ-то. Ученики должны хорошо произносить это слово: раздѣльно, отчетливо и ясно, каждый слогъ и каждый звукъ этого слова такъ, какъ оно пишется, при чемъ въ случаяхъ, гдѣ обычное произношеніе не соотвѣтствуетъ орѳографіи, учитель опять дѣлаетъ необходимую оговорку. Надо ли говорить, что это слово должно пройти и чрезъ сознаніе ученика, должно быть соединено съ соотвѣтствующимъ понятіемъ, чего учитель достигаетъ или посредствомъ картинки, или посредствомъ бѣглаго вопроса: гдѣ вы видѣли этотъ предметъ? или: что имъ дѣлаютъ? и т. п., или посредствомъ понятной фразы, въ которую входитъ данное слово. Вотъ то упражненіе, которое мы рекомендуемъ на первой ступени обученія вмѣсто диктовки. Я показываю ученикамъ, напримѣръ, картинку, изображающую предметъ, названіе котораго будутъ писать дѣти. Учитель: «Что тутъ нарисовано?» Дѣти: «Рѣпа». Учитель громко и раздѣльно: «Да, р-ѣ-п-а. Скажите это слово раздѣльно, по слогамъ, хоромъ, всѣмъ классомъ. Я буду теперь писать это слово. Скажите первый звукъ» (отв. *р*). Учитель пишетъ подъ диктовку *р* на доскѣ. «Скажите второй (учитель пишетъ *ѣ*). Какое же $\frac{ѣ}{е}$ пишется въ словѣ рѣпа?»—«*Ѣ*».—«Да, *Ѣ*, запомнимъ это. Скажите третій и т. д. Теперь вы спишите это слово въ своихъ тетрадяхъ». Иногда можно написать рядъ такихъ словъ, а списываніе составитъ уже предметъ самостоятельной работы. Иногда можно, написавъ подъ диктовку учениковъ слово, предупредить ихъ, чтобы они внимательнѣе всматривались въ написанное, что сейчасъ оно будетъ стерто, и имъ придется писать его на память. Въ данномъ случаѣ (при письмѣ слова *рѣпа*) обращаю особое вниманіе дѣтей на второй моментъ (на письменное начертаніе слова), потому что главное затрудненіе въ данномъ случаѣ представляетъ буква *Ѣ*, а ее нельзя узнать при разложеніи слова и можно узнать только при письмѣ. Совершенно такъ же и по тѣмъ же мотивамъ я поступаю при письмѣ слова *фартукъ* и т. д.,—во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, гдѣ самое произношеніе и разложеніе устнаго слова не поможетъ намъ выбрать одну изъ двухъ буквъ: *ѳ* или *ф*, *ѣ* или *е*. Совсѣмъ другое дѣло, если дано слово *что*, произносимое какъ *што*, или *ангелъ*, произносимое какъ *аніэлъ*. Въ этомъ случаѣ я особенно подчеркиваю правильное, согласное съ орѳографіею произношеніе слова, я заставляю учениковъ повторить это слово дважды, и, конечно, такъ, какъ принято его писать; при этомъ, путемъ наводящихъ вопросовъ, я обращаю вниманіе дѣтей на то, какъ это слово говорятъ и какъ его пишутъ. Если данное упражненіе производится надъ словомъ, неправильно написаннымъ учениками раньше, въ самостоятельныхъ работахъ, если, такимъ образомъ, мнѣ предстоитъ

борьба съ неправильнымъ навыкомъ, я заставляю дѣтей списать это слово, конечно, въ его правильной формѣ, уже не одинъ, а два и три раза (здѣсь мы говоримъ лишь о младшемъ отдѣленіи). Каждая написанная такимъ образомъ фраза и каждое слово, соединяясь съ мыслью и понятіемъ ученика, вошло въ его сознаніе, удержано всѣми четырьмя видами памяти. Слово изучено со всѣхъ возможныхъ сторонъ; оно стало полною собственностью ученика. Это не диктантъ, имѣющій дѣло только съ формою и буквою, это уже изученіе языка, потому что здѣсь понятіе неразрывно соединено съ выраженіемъ, какъ письменнымъ, такъ и устнымъ, какъ съ графическимъ и зрительнымъ образами, такъ и съ образами слуховыми и моторными. Ученикъ видѣлъ, какъ это слово написано учителемъ на доскѣ, и снова увидитъ, какъ оно написано въ его собственной тетради; надъ произношеніемъ этого слова, когда онъ повторялъ его и разлагалъ на звуки, работали его органы рѣчи, онъ слышалъ, какъ это слово произносили другіе ученики, и какъ выговаривалъ его учитель; наконецъ, его рука выводила это слово на бумагѣ.

И всѣ эти виды памяти: память глаза, память уха, память голоса и память руки, соединились вмѣстѣ; они поддерживаютъ и помогаютъ другъ другу, опираясь въ то же время на сознаніе ученика, на понятіе или образъ, какіе соединяются съ даннымъ словомъ, на мысль, выраженную данной фразой.

Въ замѣнѣ обычнаго диктанта предлагаемымъ нами составнымъ упражненіемъ мы видимъ еще одну, на нашъ взглядъ, существенно важную выгоду. Это составное упражненіе настолько хорошо предупреждаетъ всѣ ошибки, что учителю не будетъ стоить большого труда довести ученика до того, что ошибки станутъ лишь рѣдкимъ, исключительнымъ явленіемъ. Уже простое списываніе и то предупреждаетъ большинство ошибокъ.

Въ моемъ первомъ опытѣ съ учениками, еще изучающими звуки, списываніе дало настолько хорошій результатъ, что ошибку въ списываніи сдѣлали только 5% учащихся. И это въ группѣ начинающихъ звуковикъ въ, гдѣ мы не можемъ, предполагать сколько-нибудь развитого вниманія. Но если присоединить къ списыванію еще разложеніе слова на звуки, чтеніе, сліяніе, то процентъ ошибокъ даже въ группѣ звуковиковъ дастъ величину, близкую къ нулю. А разъ ошибки въ тетрадяхъ станутъ исключительнымъ явленіемъ, учителю не надо будетъ исправлять диктанта, какъ онъ дѣлаетъ это теперь. У него останется время на чтеніе книгъ и на приготовленіе къ урокамъ. Уменьшить количество такой монотонной, механической работы, каковъ этотъ просмотръ ученическихъ диктантовъ, это—вопросъ самообразованія учителя, вопросъ о томъ, итти ли ему впередъ въ своемъ развитіи, или тупѣть за утомительной, скучной и изсушающей мозгъ, почти безсмысленной работой. При предлагаемомъ нами спо-

собѣ учителю пришлось бы просматривать работу только у немногихъ невнимательныхъ дѣтей, да и то только до тѣхъ поръ, пока они не привыкнутъ внимательно относиться къ этому нетрудному дѣлу.

Если затѣмъ и понадобится просмотръ наиболѣе слабыхъ работъ, то совсѣмъ не для того, чтобы обратить вниманіе дѣтей на ошибки. Чѣмъ дальше отъ глазъ будутъ эти ошибки, тѣмъ лучше. Знать ошибки нужно для самого учителя и только для того, чтобы на слѣдующемъ урокѣ онъ научилъ дѣтей писать ошибочныя слова, какъ надо. Но просмотръ нѣсколькихъ работъ съ этою цѣлью совсѣмъ не то, что подчеркиваніе всѣхъ ошибокъ во всѣхъ работахъ. Другая выгода этого способа будетъ заключаться вотъ въ чемъ. Почему у насъ не приступаютъ къ изложеніямъ раньше, нежели ученики не привыкнутъ писать мало-мальски сносно въ орѳографическомъ отношеніи? Конечно, потому, между прочимъ, что въ своихъ изложеніяхъ неподготовленныя дѣти будутъ дѣлать во множествѣ орѳографическія ошибки, и въ результатѣ получится такая повальная безграмотность въ письмѣ, предъ которой придетъ въ ужасъ самый непритязательный экзаминаторъ. Между тѣмъ, разъ мы будемъ держаться этого способа письма, мы можемъ съ перваго же года приступить къ изложенію мыслей, при условіи коллективной работы.

Чтобы говорить о практичности того или другого способа обученія въ начальной школѣ, надо знать еще, какъ много времени беретъ этотъ способъ отъ учителя и отъ учениковъ. Курсъ нашей начальной школы до отчаянія коротокъ, и потому изъ двухъ способовъ обученія, равныхъ въ другихъ условіяхъ, мы должны выбрать тотъ, который поглощаетъ меньше учебнаго времени. Мало этого. Учитель начальной школы нерѣдко вынужденъ заниматься не съ однимъ классомъ, а съ тремя отдѣленіями или классами учениковъ, различающихся и по возрасту, и по времени пребыванія въ школѣ, и по количеству пройденнаго, не говоря уже о развитіи. Поэтому изъ двухъ способовъ обученія мы должны предпочесть тотъ, который, при равныхъ прочихъ условіяхъ, допускаетъ самостоятельную работу учениковъ безъ помощи учителя. Чтобы оцѣнить съ этой точки зрѣнія нашъ составной способъ, я обратился къ слѣдующему опыту. Осенью, когда съ вновь поступившими учениками одной многолюдной школы оканчивали алфавитъ, я въ одинъ и тотъ же день во время диктовки обошелъ три класса звуковиковъ, руководимыхъ тремя разными учительницами. Съ часами въ рукахъ я отмѣчалъ время, какое шло на диктовку каждаго слова и каждой фразы. Раздѣливъ затѣмъ цифру секундъ на число буквъ, я узналъ, что въ среднемъ выводѣ на каждую букву тратится $44,_3$ секунды, при maximum'ѣ въ $67,_5$ секундъ и при minimum'ѣ въ 30 секундъ. При этомъ на диктовку учителя, раздѣльное произнесеніе по складамъ или по звукамъ каждаго слова

дѣтьми и на самое письмо идетъ очень немного времени: на произнесеніе слова учителемъ отъ $2^1/_2$ до 3 секундъ на букву, на произнесеніе дѣтьми отъ $2^1/_2$ до $7^1/_2$ секундъ и на письмо отъ $2^1/_2$ до $7^1/_2$ секундъ, смотря по классу и по трудности слова.

Все же остальное время шло на осмотръ работъ, исправленіе ошибокъ и поддержаніе порядка во время этого исправленія. Время не уменьшалось и въ томъ классѣ, гдѣ въ видахъ исправленія ошибокъ, по написаніи даннаго слова въ тетрадяхъ, вызывался одинъ ученикъ къ доскѣ и снова писалъ то же самое слово. Ошибокъ обыкновенно оказывалось очень много, и, несмотря на большую трату времени, большая часть ошибокъ оказывалась не исправленной.

Въ тотъ же самый день и въ тѣхъ же самыхъ классахъ (въ двухъ) я заставилъ дѣтей написать нѣсколько фразъ по нашему составному способу: я говорилъ фразу, дѣти, разлагая каждое слово на звуки, какъ бы диктовали мнѣ, что я долженъ писать на доскѣ, а я писалъ подъ ихъ диктовку, буква за буквой, заботясь только о разборчивости своего письма, и затѣмъ предлагалъ дѣтямъ списать написанное на доскѣ. Въ одномъ случаѣ я стеръ только что написанное на доскѣ, предупредивъ объ этомъ дѣтей и приглашая ихъ внимательнѣе всмотрѣться въ написанное, прежде нежели я возьму тряпку въ руки. Когда дѣти начинали писать, я обходилъ ихъ, и такъ какъ этотъ способъ работы обусловливаетъ почти безошибочное письмо, то во время ихъ списыванія я успѣвалъ замѣтить всѣ ихъ очень немногія ошибки и указать, какъ исправить ихъ. Моя работа шла въ три слишкомъ раза скорѣе, чѣмъ диктовка учительницъ, а именно: мы тратили на каждую букву въ среднемъ $12,_8$ секундъ (учительницы $44,_3$), при maximum'ѣ въ 16 сек. (учительницы $67,_5$ сек.) и minimum'ѣ въ 8 сек. (учительницы 30 сек.).

Такъ какъ при этомъ работа учителя занимала только $^1/_3$ времени (maximum $^1/_2$, minimum $^1/_4$), то въ 10 минутъ я могъ бы заготовить на доскѣ для самостоятельной работы матеріала на 20 минутъ.

Самостоятельная работа дѣтей состояла бы въ списываніи съ доски написаннаго мною подъ диктовку дѣтей, а контроль за этою работою легко могъ бы взять на себя ученикъ старшаго отдѣленія, если бы учитель былъ занятъ въ это время, напримѣръ, съ среднимъ отдѣленіемъ.

Если бы позволительно было, на основаніи недостаточно большого числа опытовъ съ недостаточно большимъ числомъ учениковъ, дѣлать общіе выводы, то мы сдѣлали бы изъ всѣхъ вышеизложенныхъ опытовъ слѣдующій выводъ: каждое изъ данныхъ упражненій тѣмъ успѣшнѣе въ смыслѣ орѳографіи, чѣмъ оно вѣрнѣе обезпечиваетъ предупрежденіе ошибокъ. Въ самомъ дѣлѣ, послѣднее мѣсто по успѣшности (отрицательное) занимаетъ провѣрочный диктантъ; но онъ менѣе всѣхъ другихъ упражненій разсчитанъ на предупрежденіе ошибокъ.

Выше стоитъ разложеніе слова на звуки (14%—47%), и это упражненіе съ успѣхомъ предупреждаетъ ошибки, и особенно случайныя, не предвидимыя учителемъ. Еще выше стоитъ чтеніе (отъ 22% до 47%), и это упражненіе довольно успѣшно предупреждаетъ ошибки, какія можетъ предвидѣть самъ учитель. Всего выше стоитъ упражненіе, сложенное изъ разложенія, чтенія и списыванія; и оно лучше всѣхъ другихъ предупреждаетъ всѣ ошибки, какъ случайныя, такъ и тѣ, какія предвидитъ учитель. Въ срединѣ стоитъ списываніе (31%—34%), и это упражненіе въ смыслѣ предупрежденія ошибокъ и должно занимать среднее мѣсто: оно, по совершенно понятнымъ соображеніямъ, выше провѣрочнаго диктанта, ничего не дѣлающаго для предупрежденія ошибокъ; сравняться же ему съ другими упражненіями мѣшаетъ то обстоятельство, что въ младшей группѣ,—а о ней одной у насъ и идетъ рѣчь въ данномъ случаѣ,—вниманіе учениковъ значительно поглощается графическими затрудненіями. Даже колебанія въ успѣшности такихъ упражненій, какъ предупредительный диктантъ, легко объясняются съ нашей точки зрѣнія. Удастся учителю предвидѣть и предупредить всѣ возможныя ошибки—получится превосходный результатъ (въ предпослѣднемъ опытѣ предупредительный диктантъ далъ 51% уменьшенія ошибокъ). Не удастся учителю предусмотрѣть и предотвратить ошибокъ—и результатъ получится жалкій (въ одномъ изъ опытовъ это упражненіе дало всего только 1% уменьшенія ошибокъ). Повидимому, все дѣло орѳографіи на первой ступени обученія, т.-е. въ младшемъ отдѣленіи, если не считать немногихъ правилъ объ употребленіи *і* и *и* и т. п., сводится только къ тому, чтобы возможно лучше предупреждать ошибки въ письменныхъ работахъ учениковъ.

Если нашихъ опытовъ мало, если число учениковъ, съ которыми произведены эти опыты, не велико, то желательно было бы, чтобы такіе опыты были провѣрены и въ другихъ мѣстахъ, при иныхъ условіяхъ. Но выводъ, къ которому привели насъ эти опыты, настолько согласуется и съ данными психологіи и съ многочисленными наблюденіями надъ школами, что мы и теперь можемъ уже настаивать на этомъ выводѣ; мы и теперь уже можемъ съ этой точки зрѣнія оцѣнивать различные пріемы обученія орѳографіи.

Мы видѣли выше, что въ нашихъ школахъ преобладаетъ провѣрочный диктантъ. Ученики при этомъ естественно дѣлаютъ пропасть орѳографическихъ ошибокъ: пишутъ *ѣ* вмѣсто *е* и, наоборотъ, *д* вмѣсто *т*, *ш* вмѣсто *ж*, *а* вмѣсто *о* и т. д., а каждая сдѣланная ими ошибка кладетъ основаніе къ безграмотному письму, какъ бы краснорѣчиво учитель ни обличалъ затѣмъ дѣтей за сдѣланныя ими ошибки.

«Диктантоманія» напоминаетъ намъ того отца, который, желая своего сына воспитать трезвымъ, поставилъ его въ такія условія, чтобы тотъ не могъ не выпивать, но зато послѣ

каждой выпитой рюмки выслушивалъ отъ отца наставленія, какъ не хорошо пьянствовать. Хорошо говоритъ психологъ Джемсъ по этому поводу: «Нѣтъ такого поступка, который не оставилъ бы въ насъ хотя бы ничтожнаго слѣда. Пьяница одной комедіи послѣ каждой новой выпивки извиняется, говоря: «Я не буду считать этого раза». Ну, что же? онъ можетъ не считать, и милосердный Господь, пожалуй, тоже не зачтетъ ему этого раза, но «этотъ разъ» будетъ отмѣченъ. Въ глубинѣ нервныхъ клѣтокъ и волоконъ его считаютъ молекулы, онѣ заносятъ его и присоединяютъ къ другимъ, чтобы воспользоваться имъ противъ пьяницы при первомъ соблазнѣ. Выражаясь съ научною строгостью, можно сказать: изъ того, что мы дѣлаемъ, ничто не можетъ быть совершенно изглажено» [1]).

Особенно быстро образуются навыки именно въ дѣтскомъ возрастѣ. Психологи говорятъ, что первые навыки образуются, можетъ-быть, съ перваго же раза. Первое впечатлѣніе самое важное. Впервые написавъ данное слово правильно, быть-можетъ, ребенокъ уже навсегда сохранитъ привычку къ грамотному начертанію этого слова. Ребенокъ въ нѣсколько мѣсяцевъ пріучается говорить на иностранномъ языкѣ такъ, какъ взрослый не научится и въ нѣсколько лѣтъ. И обратно,—привыкнувъ къ искаженію словъ съ первыхъ же недѣль обученія, ребенокъ будетъ затѣмъ дѣлать ошибки не вслѣдствіе незнанія правилъ орѳографіи, а по привычкѣ. Онъ можетъ отлично знать, какъ писать то и другое слово, а его рука, помимо его сознанія, будетъ дѣлать грубыя ошибки. Достаточно припомнить, какихъ усилій стоитъ намъ отвыкнуть, напримѣръ, отъ присловій въ разговорѣ, отъ какого-нибудь жеста или неправильно произносимаго слова, чтобы понять значеніе навыка, хотя бы и безсознательнаго. Придется потратить бездну времени и силъ, чтобы побороть эти вредные навыки.

Направляя вниманіе дѣтей на исправленіе какой-нибудь привычки, мы можемъ иногда очень скоро достигнуть того, что ученикъ перестаетъ дѣлать привычную ошибку. Но и въ этомъ случаѣ мы не должны успокоиться на лаврахъ. Погребенная, казалось навѣки, ошибка можетъ воскреснуть, и тогда

---

[1]) Это вѣрно какъ относительно нашего поведенія, такъ и относительно всякихъ иныхъ навыковъ. Разсказываютъ, какъ одинъ шутникъ, увидѣвъ, что отставной солдатъ несъ въ рукахъ домой свой обѣдъ, внезапно крикнулъ „во фронтъ!“—и подъ вліяніемъ команды солдатъ инстинктивно вытянулъ руки по швамъ, уронивъ свой горшокъ съ бараниной и картофелемъ въ канаву. Дисциплина въ немъ была доведена до совершенства, и ея результаты навѣки вцѣдрились въ нервную систему этого человѣка. Хорошо извѣстно также, что во многихъ сраженіяхъ кавалерійскія лошади, потерявшія сѣдоковъ, при звукахъ военныхъ сигналовъ собирались вмѣстѣ и начинали производить привычныя эволюціи. Большинство домашнихъ животныхъ кажутся просто-напросто автоматами, которые, не колеблясь и не сомнѣваясь, выполняютъ шагъ за шагомъ тѣ обязанности, къ которымъ ихъ пріучили, и при этомъ не заставляютъ предполагать въ ихъ умѣ существованія какихъ бы то ни было альтернативъ.

она снова потребуетъ и отъ учителя и отъ учениковъ новыхъ усилій на борьбу съ собою.

Легко представить теперь, сколько вреда приносятъ дѣтямъ диктовка и другіе виды письменныхъ работъ, если учитель не принялъ необходимыхъ предосторожностей къ тому, чтобы ученики отнюдь не допускали въ своихъ тетрадяхъ ошибокъ, если онъ не будетъ самымъ тщательнымъ образомъ предупреждать каждую возможную ошибку и путемъ громкаго и яснаго разложенія диктуемаго слова на слоги и звуки, и путемъ предварительнаго записыванія трудныхъ словъ на классной доскѣ, и путемъ наводящихъ вопросовъ, и путемъ списыванія даннаго слова или другими способами, о которыхъ рѣчь будетъ ниже. Сколько ошибокъ по оплошности учителя, не сумѣвшаго ихъ предупредить, сдѣлаетъ ученикъ, ровно столькимъ же вреднымъ въ смыслѣ орѳографіи навыкамъ онъ положитъ начало. Было бы несравненно легче для учителя помѣшать ложному образу запечатлѣться въ умѣ, нежели затѣмъ бороться съ созданными привычками; но, какъ мы уже видѣли, въ большинствѣ школъ объ этомъ не заботятся. И вотъ одна изъ причинъ, почему орѳографія и грамматика вытѣснила изъ начальной школы болѣе важные предметы преподаванія.

Чтобы успѣшнѣе бороться съ вредными навыками, учителя все увеличиваютъ и увеличиваютъ число диктантовъ.

Но тамъ, гдѣ 9 уроковъ въ недѣлю идутъ на диктантъ, тамъ, гдѣ всѣ силы учителя направлены на то, чтобы ученикъ начальной школы изумилъ экзаминатора безошибочною диктовкой, тамъ, гдѣ учитель на второмъ послѣ диктанта мѣстѣ ставитъ каллиграфію, — тамъ угрожаетъ свить свое гнѣздо «школьное тупоуміе», и общеобразовательная школа рискуетъ обратиться въ фабрику тупицъ. Пушкинъ и Гоголь не выдержали бы экзамена по диктанту во многихъ нашихъ начальныхъ училищахъ. Чтобы добиться въ начальной школѣ безукоризненнаго письма подъ диктантъ, нужно принести въ жертву этому Молоху нашей школы все другое: и чтеніе художественныхъ произведеній, и знакомство съ явленіями природы, и исторію, и географію родины, умственное и нравственное развитіе дѣтей, любовь и вкусъ къ чтенію книгъ, стремленіе къ самообразованію.

Нѣкоторые, видя такую ненормальность, прямо требуютъ, чтобы на правописаніе не обращалось никакого вниманія.

Мы знаемъ, однако, школы, гдѣ, при незначительныхъ усиліяхъ, достигались удовлетворительные результаты въ правописаніи. Орѳографія на первой ступени обученія — это столько же дѣло знанія правилъ правописанія, сколько и дѣло навыковъ. Мы нисколько не отрицаемъ тѣмъ самымъ роли сознанія въ правописаніи. Сознаніе и здѣсь служитъ существенно важнымъ факторомъ, однакоже не единственнымъ. Мы пишемъ навыкомъ, большею частью, не думая о томъ, какъ надо писать то или другое слово. А навыки мо-

гутъ быть пріобрѣтены, при умѣломъ веденіи дѣла, попутно на письменныхъ упражненіяхъ, преслѣдующихъ еще и другія задачи. Пріучаемъ же мы дѣтей правильно говорить и читать на урокахъ Закона Божія, исторіи, географіи и т. п. Выводъ отсюда ясенъ: какія бы цѣли ни преслѣдовали письменныя упражненія, необходимо предупреждать орѳографическія ошибки, необходимо такъ поставить дѣло, чтобы ученики мимоходомъ, между дѣломъ, такъ сказать, и притомъ безъ особыхъ усилій пріобрѣтали навыкъ къ письму грамотному, а не наоборотъ.

Если въ моей памяти запечатлѣно произношеніе слова не только въ томъ видѣ, какъ его произносятъ въ разговорѣ, но еще и въ томъ видѣ, какъ его пишутъ; если я хорошо помню зрительный образъ слова, его физіономію, такъ сказать; если рука моя привыкла писать его такъ, какъ надо; если я никогда не писалъ самъ и не видалъ даннаго слова написаннымъ неправильно,—то правописаніе слова въ огромномъ большинствѣ случаевъ будетъ вполнѣ обезпечено, если бы даже я совершенно не имѣлъ понятія о грамматикѣ. Дѣти изъ интеллигентныхъ семей говорятъ правильно, не зная ни одного грамматическаго правила, касающагося устной рѣчи. Одинъ изъ американскихъ педагоговъ произвелъ по этому поводу слѣдующее обслѣдованіе. Онъ опросилъ многихъ писателей и дѣловыхъ людей, «что они дѣлаютъ, если сомнѣваются въ правописаніи какого-нибудь слова». И подавляющее большинство отвѣтовъ сводилось къ слѣдующему: «Я пишу данное слово и смотрю, хорошо ли оно выглядитъ». О грамматическихъ правилахъ вспоминала при этомъ едва одна сотая часть опрошенныхъ людей, и всѣ они принадлежали къ числу школьныхъ учителей. Итакъ, только однимъ учителямъ приноситъ въ этомъ случаѣ какую-нибудь помощь грамматика, а остальныя профессіи обходятся безъ нея. И Е. Н. Янжулъ и Е. П. Ковалевскій въ своихъ книгахъ о школахъ въ Америкѣ утверждаютъ, что въ этой странѣ, гдѣ орѳографія очень трудна, гдѣ чуть не каждое слово приходится заучивать китайскимъ способомъ, педагоги приняли за правило давать дѣтямъ для письма только изученныя ими слова. Если слово ученику не знакомо, то учитель предпочтетъ, чтобы ученикъ посмотрѣлъ въ словарь, нежели рисковалъ бы сдѣлать ошибку. Чѣмъ внимательнѣе мы будемъ относиться къ этой немудреной задачѣ, тѣмъ меньше у учениковъ будетъ встрѣчаться вредныхъ навыковъ, тѣмъ все легче и легче будетъ предупреждать дальнѣйшія ошибки, тѣмъ рѣже и рѣже придется прибѣгать къ ихъ исправленію и выписыванію. Мы не хотимъ конечно, сказать, что правила правописанія совершенно излишни. Во всякомъ случаѣ, знаніе правилъ должно перевѣшивать чашку вѣсовъ въ сторону грамотности, а не наоборотъ. Мы хотимъ сказать только, что однихъ правилъ недостаточно, что необходимы навыки, а они пріобрѣтаются предупрежденіемъ ошибокъ.

ГЛАВА XIV.

Наибольшія затрудненія въ дѣлѣ предупрежденія ошибокъ учитель встрѣчаетъ въ самостоятельныхъ работахъ. Въ сборникахъ самостоятельныхъ работъ, издаваемыхъ для школъ, обыкновенно не обращается вниманія на эту сторону дѣла. Сборники не предупреждаютъ ошибокъ, и не всегда это можно объяснить незнаніемъ дѣла.

Составители учебниковъ любятъ прибѣгать къ средству отдѣлываться отъ создаваемыхъ ими самими затрудненій, перелагая ихъ на учителя. Помѣстилъ составитель въ учебникѣ непонятную статью,—все непонятное долженъ разъяснить дѣтямъ учитель; дѣлаютъ дѣти много ошибокъ въ письменныхъ упражненіяхъ, предложенныхъ составителемъ, — дѣло учителя предупредить такія ошибки. При этомъ забывается только одно, что на учителѣ лежитъ куча другихъ обязанностей, гораздо болѣе важныхъ и неотложныхъ. А потому было бы гораздо справедливѣе переложить, насколько это возможно, трудности обученія съ учителя на составителя учебниковъ. У учителей начальныхъ училищъ все-таки останется достаточно работы. Одно изъ самыхъ первоначальныхъ самостоятельныхъ упражненій, какое мнѣ приходилось давать дѣтямъ на руководимыхъ мною учительскихъ курсахъ, особенно быстро вошло въ употребленіе среди мѣстныхъ учителей. Образцы его даны въ моемъ *Русскомъ Букварѣ*, и оно состоитъ въ томъ, что ученики пишутъ названія помѣщенныхъ тамъ картинокъ, при чемъ всѣ возможныя ошибки предупреждаются самимъ учебникомъ посредствомъ особаго пріема. Основаніями, почему мы настаиваемъ на этомъ упражненіи, служатъ, между прочимъ, слѣдующія соображенія.

Обученіе правописанію должно начинаться съ того же естественнаго процесса, съ какого ребенокъ начинаетъ изученіе устной рѣчи. Ребенокъ видитъ предметы или вспоминаетъ раньше видѣнные и называетъ ихъ; рождается въ его душѣ желаніе, — и онъ также выражаетъ его словомъ. При этихъ условіяхъ слово неразрывно срастается съ соотвѣтствующими ему въ душѣ ребенка представленіями, понятіями и вообще душевными актами. Вотъ единственно вѣрный путь обученія рѣчи. Плохо, если у ребенка представленія и желанія будутъ сами по себѣ, а слова—сами по себѣ. Надо, чтобы и его письменная рѣчь также была въ полномъ, неразрывномъ соотвѣтствіи съ тѣмъ, что она выражаетъ.

А ничто, по нашему мнѣнію, не разрушаетъ въ такой мѣрѣ этой естественной связи между словомъ и его содержаніемъ, какъ, напримѣръ, списываніе съ книги отдѣльныхъ словъ безъ предварительнаго ихъ объясненія и нѣкоторыя другія письменныя упражненія, употребительныя во многихъ школахъ. Ребенокъ при такихъ условіяхъ имѣетъ дѣло только

со словами, онъ часто совсѣмъ не думаетъ о предметѣ, выражаемомъ словомъ, которое онъ пишетъ. Зачѣмъ ему знать, что за предметъ такой — *чайка*, если главное его вниманіе обращено на то, чтобы послѣ *ч* не поставить *я*, а надъ *и* не пропустить краткаго знака, если въ его работѣ ничто не побуждаетъ его вспомнить о содержаніи слова, которое онъ выписываетъ? Нельзя забывать, что на первыхъ порахъ правописаніе слова представляетъ для него столько трудностей, что поглощаетъ все вниманіе безъ всякаго остатка. Его не спросятъ, понялъ ли онъ, что списывалъ, но непремѣнно замѣтятъ, если онъ пропуститъ или исказитъ хоть одну букву.

Необходимо такъ поставить дѣло, чтобы ученики во всѣхъ своихъ письменныхъ упражненіяхъ не имѣли никакой возможности забыть о содержаніи рѣчи или слова, которое они пишутъ. И мы достигаемъ этого, между прочимъ, тѣмъ, что главная часть нашихъ упражненій состоитъ въ названіи предметовъ, изображенныхъ на картинкахъ, и въ письмѣ этихъ названій. Мы не будемъ говорить о томъ, какое значеніе имѣютъ для ребенка картинки сами по себѣ, до какой степени онъ любитъ ихъ разсматривать, разсказывать ихъ содержаніе, рисовать ихъ, какъ умѣетъ и на чемъ попало. Тотъ интересъ, то умственное возбужденіе, которое онѣ даютъ ученику, сами по себѣ представляютъ большую цѣну и въ учебномъ и въ воспитательномъ отношеніяхъ. Но здѣсь эти картинки, кромѣ того, являются лучшимъ средствомъ, чтобы неразрывно связать слова, которыя будетъ писать ученикъ, съ соотвѣтствующими имъ предметами.

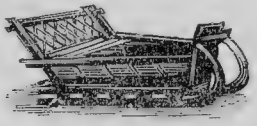
Къ сожалѣнію, у насъ, съ легкой руки нѣкоторыхъ педагоговъ, въ извѣстныхъ учительскихъ кружкахъ установилось отрицательное отношеніе къ картинкамъ въ букваряхъ и учебникахъ. Высказывается мнѣніе, что картинки только развлекаютъ вниманіе учениковъ. Между тѣмъ, по свидѣтельству Е. Н. Янжулъ, Е. П. Ковалевскаго и другихъ, въ Америкѣ, гдѣ въ смыслѣ сознательности обученія чтенію и письму сдѣланы никѣмъ не превзойденные успѣхи, придается огромное значеніе рисункамъ при обученіи грамотѣ. Тамъ, на ряду со словами и взамѣнъ ихъ, даютъ дѣтямъ, обучающимся грамотѣ, и рисунки. При этомъ внѣшній видъ фразы немного напоминаетъ ребусъ съ рисунками между словами. Цѣль, какую при этомъ преслѣдуютъ американскіе педагоги, состоитъ въ томъ, чтобы дѣти въ написанномъ или напечатанномъ видѣли не буквы и даже не слова, а самые образы, выражаемые этими словами. При этомъ ученикъ, переходя отъ картинки къ слову и отъ слова къ картинкѣ, начинаетъ смотрѣть на слова какъ на хорошій рисунокъ, живо напоминающій изображаемые предметы. Въ этомъ смыслѣ лучшею похвалою для слова было бы, если бы оно дѣйствовало на ребенка такъ же, какъ хорошая картинка, если бы слово такъ же ярко и живо, какъ и картинка, заставляло ученика вос-

производить образъ называемаго предмета, дѣйствія или положенія.

Письмо съ картинками далеко не новость въ нашей педагогической литературѣ. Въ азбукѣ Павленкова, напримѣръ, этимъ упражненіямъ отведено очень видное мѣсто. Педагоги, сначала отрицавшіе пользу картинокъ, убѣдились затѣмъ въ ихъ необходимости и также щедро снабжаютъ свои буквари такими упражненіями. Но существенный недостатокъ всѣхъ этихъ, извѣстныхъ намъ, упражненій заключается въ томъ, что дѣти исполняя ихъ, дѣлаютъ ошибки, а, какъ сказано выше, каждая сдѣланная ими ошибка кладетъ начало вредному въ орѳографическомъ смыслѣ навыку.

Въ видахъ предупрежденія такихъ ошибокъ мы употребляемъ слѣдующій пріемъ. Подъ каждой напечатанной картинкой, названіе которой представляетъ сомнѣнія въ дѣлѣ орѳографіи, мы ставимъ столько точекъ, сколько буквъ въ данномъ словѣ. Всѣ же сомнительныя буквы поставлены каждая на своемъ мѣстѣ. Только тѣ буквы, которыя не представляютъ для дѣтей никакой трудности, ученикъ долженъ будетъ написать безъ помощи книги. Выгоды такого способа для насъ представляются очевидными. Картинка возбудитъ интересъ ученика, письменное изображеніе слова будетъ неразрывно связано съ картинкою, а значитъ, и съ изображаемымъ ею предметомъ; письменныя упражненія на самыхъ первыхъ своихъ ступеняхъ будутъ вполнѣ осмысленными, но всѣ ошибки будутъ предупреждены, вредныхъ навыковъ образоваться не можетъ,—напротивъ, ученикъ привыкнетъ правильно писать всѣ тѣ слова, какія встрѣтятся въ его письменныхъ упражненіяхъ.

Чтобы ученики поняли, какъ пользоваться такими картинками, достаточно употребить пять минутъ на объясненіе, и только въ первый разъ, когда дѣти еще не знакомы съ такими упражненіями. Я въ этомъ случаѣ веду обыкновенно такую бесѣду. Учитель: «Вотъ передъ вами картинки. Мы будемъ писать ихъ названія. — Что нарисовано на первой картинкѣ? (сани). Какъ написать слово *сани?* Диктуйте, я буду писать. Прочтите подпись подъ картинкой. (и) Чего тутъ недостаетъ? (сан.) Посмотрите, что тамъ поставлено вмѣсто этихъ трехъ буквъ: *с, а, н*? (три точки). А что нарисовано на вто-



. . . п

ж у . .

рой картинкѣ? (жукъ). Какъ написать слово *жукъ*? Диктуйте, а я буду писать. Итакъ, первая буква *жс*, вторая *у*, третья *к*, четвертая ъ. А что подписано въ книгѣ подъ картинкой? Чего тамъ недостаетъ? (к). Посмотрите, что поставлено въ книгѣ вмѣсто буквъ: *к* и ъ (двѣ точки). Эти точки показываютъ, что пропущены двѣ буквы. Вы должны будете угадать, какія пропущены буквы, и правильно написать все слово».—Когда такимъ образомъ разобрано двѣ-три подписи, ученики уже понимаютъ сущность такихъ упражненій и дѣлаютъ ихъ безъ всякихъ дальнѣйшихъ разъясненій. Учителю приходится изрѣдка только считаться съ мѣстными выраженіями. Ученики рискуютъ назвать нѣкоторыя картинки не такъ, какъ онѣ подписаны въ книгѣ, и только эти возможныя ошибки придется въ нѣкоторыхъ случаяхъ предупредить, что легко сдѣлаетъ даже дежурный ученикъ старшаго класса передъ урокомъ.

Мы уже говорили выше, какъ вредно вліяетъ на умственное развитіе ученика механическое списываніе съ книги, и какъ часто этотъ родъ упражненій практикуется въ нашихъ школахъ. И мы указали мотивы, которыми руководятся учителя въ этомъ случаѣ. Въ нашихъ опытахъ, какъ легко убѣдиться изъ таблицъ, списываніе даетъ значительные и устойчивые результаты, въ смыслѣ орѳографическихъ навыковъ. Нельзя ли сохранить эти достоинства упражненія, внеся въ него развивающіе, осмысленные элементы? Нельзя ли такъ поставить самостоятельныя письменныя упражненія, чтобы они не заключали въ себѣ механическаго, притупляющаго характера списыванія безъ мысли о содержаніи, заключающемся въ словахъ, и въ то же время устраняли бы ошибки, навыки къ безграмотному письму?

Извѣстно, что въ сборникахъ самостоятельныхъ работъ помѣщаются упражненія въ родѣ слѣдующаго: *Лошадь ржетъ. Корова... Свинья...* и т. д. Здѣсь ученику уже приходится думать, подыскивать слово для второй и слѣдующихъ фразъ. Но здѣсь педагоги, рекомендующіе подобныя упражненія, впадаютъ въ одну ошибку. Многія изъ словъ, которыя приходится писать ученику, встрѣчаются ему впервые; ихъ орѳографія ему не знакома, естественно, что онъ дѣлаетъ ошибки, у него образуются навыки къ безграмотному письму, и учителю надо будетъ съ ними бороться. Думая надъ этими затрудненіями, мы остановились на слѣдующемъ пріемѣ. Мы въ *Русскомъ Букварѣ* даемъ ученику два отдѣла словъ, разставленныхъ вразбросъ, въ произвольномъ порядкѣ; первый отдѣлъ ничѣмъ по существу не отличается отъ обыкновенныхъ, хорошо всѣмъ извѣстныхъ упражненій. Чѣмъ отличается мой пріемъ отъ другихъ — это только вторымъ отдѣломъ словъ, который носитъ справочный характеръ; ученикъ выписываетъ слова изъ перваго отдѣла и къ каждому слову прибавляетъ подходящія слова изъ второго отдѣла такимъ образомъ, чтобы выходила осмысленная рѣчь. Напримѣръ:

I. *Учитель... Земледѣлецъ... Писарь... Кузнецъ... Портной... Сапожникъ... Купецъ... Столяръ... Ученикъ... Кухарка...*

II. *торгуетъ. шьетъ одежду. пишетъ бумаги. учитъ дѣтей. дѣлаетъ столы, стулья и другую мебель. шьетъ сапоги. куетъ желѣзо. пашетъ, боронитъ и сѣетъ. готовитъ кушанья. учится.*

Этотъ пріемъ имѣетъ въ виду слѣдующій процессъ ученической работы: ученики читаютъ въ первомъ отдѣлѣ слово *Учитель...*, составляютъ въ своей головѣ фразу: *Учитель учитъ дѣтей;* пишутъ эту фразу въ своихъ тетрадяхъ, списывая слово *Учитель* изъ I отдѣла, а слова *учитъ дѣтей* изъ II отдѣла.

Результатомъ работы ученика будутъ слѣдующія фразы: *Учитель учитъ дѣтей. Земледѣлецъ пашетъ, боронитъ* и *сѣетъ,* и т. д.

Исполняя эту работу, ученикъ самъ составляетъ фразу, онъ не можетъ не думать объ ея содержаніи и значеніи словъ, которыя онъ пишетъ; но орѳографія всѣхъ этихъ словъ подсказана ему въ двухъ отдѣлахъ, — ему стоитъ только найти данныя слова во II отдѣлѣ, и онъ не сдѣлаетъ ошибокъ, онъ не пріобрѣтетъ навыковъ къ безграмотному письму. Его зрительная память удерживаетъ каждое слово въ правильной формѣ; его графическая память тоже приходитъ ему на помощь. Больше того, здѣсь сохраненъ характеръ упражненій, подготовляющихъ къ изложенію мыслей на бумагѣ, и въ то же время эти упражненія соединены съ выгодами списыванія, но безъ его притупляющаго характера копировки. При этихъ упражненіяхъ въ головѣ ученика происходитъ въ сущности тотъ же процессъ, какъ и при изложеніи мыслей на бумагѣ (найти мысль и выразить ее), но съ тою разницей, что учащійся береть матеріалъ для фразы не изъ своей памяти, а изъ книги, а эта послѣдняя помогаетъ ему избѣгать орѳографическихъ ошибокъ.

Есть еще одинъ видъ самостоятельныхъ письменныхъ упражненій, точно такъ же разсчитанныхъ на то, чтобы подготовить дѣтей къ письменному изложенію мыслей, а именно— письменные отвѣты на вопросы, данные учителемъ или взятые изъ книги для класснаго чтенія. Такое упражненіе будитъ мысль ученика; форма рѣчи здѣсь не отвлекаетъ вниманіе пишущаго отъ содержанія, какъ это, къ сожалѣнію, такъ часто встрѣчается въ другихъ видахъ обычныхъ письменныхъ упражненій; этотъ видъ упражненій получилъ широкое распространеніе въ школьной практикѣ. Но и здѣсь мы встрѣчаемъ одинъ недостатокъ, котораго и можно и слѣдуетъ избѣгать. Здѣсь точно такъ же авторы ничего не дѣлаютъ для того, чтобы предупредить ошибки учениковъ въ смыслѣ орѳографіи. Вотъ почему или учителя тратятъ на предупрежденіе ошибокъ время, которое слѣдовало бы удѣлить на болѣе важныя, умственно развивающія дѣтей занятія, напримѣръ, на объяснительное чтеніе, или же они ведутъ упорную

борьбу съ образовавшимися такимъ образомъ вредными навыками, или, наконецъ, пренебрегаютъ такими упражненіями, предпочитая имъ механическое списываніе только потому, что здѣсь ученики почти не дѣлаютъ ошибокъ.

И намъ кажется, что если бы при составленіи этихъ упражненій были приняты мѣры къ тому, чтобы всѣ возможныя ошибки были предупреждены, то дѣти, мысль которыхъ систематически усыпляется теперь на безсмысленномъ списываніи съ книги, получили бы возможность съ перваго же года перейти къ упражненіямъ, гдѣ отъ нихъ требуется не только одна копировка, но и соображеніе и работа сознанія.

Но какъ предупредить ошибки въ такихъ упражненіяхъ? Мы при рѣшеніи этого вопроса остановились на способѣ, сходномъ по существу съ только что нами описаннымъ. Ученику предлагается отвѣтить на рядъ предложенныхъ вопросовъ. Въ каждомъ вопросѣ есть одно или нѣсколько словъ, которыя необходимо войдутъ и въ письменный полный отвѣтъ ученика. Эти слова напечатаны въ книгѣ курсивомъ, а если они написаны на доскѣ, то должны быть подчеркнуты. Затѣмъ всѣ недостающія слова разставлены въ разбивку во второмъ отдѣлѣ, и ученику, когда онъ въ своемъ умѣ составитъ полный отвѣтъ, останется только отыскать въ своемъ упражненіи, какъ пишется то или другое слово. То обстоятельство, что слова II отдѣла напечатаны въ разбивку, не позволитъ ученикамъ написать отвѣтъ, не подумавъ надъ нимъ, не составивъ его предварительно въ своей головѣ.

Эти упражненія, какъ самостоятельныя, я, пользуясь своимъ *Русскимъ Букваремъ*, гдѣ помѣщены ихъ образцы, велъ во временныхъ школахъ на учительскихъ курсахъ, которыми мнѣ приходилось руководить. Они такъ понравились и учителямъ и ученикамъ, что скоро вытѣснили всѣ остальныя письменныя самостоятельныя упражненія, кромѣ изложеній, и слушатели курсовъ, приступая къ пробнымъ урокамъ, почти всегда выбирали эти упражненія для средней группы (въ младшей еще не былъ оконченъ алфавитъ), какъ самостоятельную работу. Дѣти очень скоро освоились съ сущностью этихъ работъ: они совершенно правильно составляли требуемыя фразы и почти не дѣлали орѳографическихъ ошибокъ и, только вначалѣ, когда они приступали къ первой такой работѣ, потребовалась бесѣда о томъ, какъ вести эти упражненія. Какъ я веду эту бесѣду—объ этомъ мы скажемъ въ концѣ настоящей книжки, въ конспектахъ уроковъ.

Труднѣе предупредить ошибки въ другихъ письменныхъ работахъ и прежде всего въ самомъ важномъ упражненіи, въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей. Вотъ почему слѣдующею переходной ступенью было переложеніе прочитанныхъ изъ моего Букваря статей съ помощью напечатанныхъ тамъ же вопросовъ, на которые надо было дать письменные отвѣты. Вопросы расположены такимъ образомъ, чтобы въ отвѣтѣ на

нихъ получился краткій, но связный пересказъ прочитаннаго. Чтобы и въ этихъ упражненіяхъ были предупреждены всѣ ошибки, я напечаталъ курсивомъ тѣ части вопросовъ, которыя безъ измѣненія входятъ въ отвѣтъ, а во второмъ, справочномъ отдѣлѣ я печатаю въ разбивку всѣ недостающія слова въ ихъ правильной орѳографической формѣ, какъ это видно, напримѣръ, изъ слѣдующаго самостоятельнаго упражненія, состоящаго въ письменномъ переложеніи статьи «Два товарища».

1. Гдѣ *шли два товарища?* Кого *они повстрѣчали?* Съ чѣмъ былъ *первый товарищъ?* Какъ поступилъ *товарищъ, который былъ съ ружьемъ?* Что сдѣлалъ *второй товарищъ?* Что сдѣлалъ съ нимъ *медвѣдь?*

2. *Убѣжалъ и влѣзъ на дерево... легъ на землю... по лѣсу... былъ съ ружьемъ... медвѣдь принялъ его за мертваго и оставилъ въ покоѣ.*

При такомъ расположеніи справочнаго отдѣла получаются слѣдующія выгоды. Мысль учениковъ работаетъ, содержаніе прочитанной статьи глубже запечатлѣвается въ ихъ памяти, ученики получаютъ навыкъ къ письменному изложенію прочитаннаго, а между тѣмъ, благодаря курсиву и второму отдѣлу, служащему имъ справочнымъ пособіемъ, они не дѣлаютъ орѳографическихъ ошибокъ и, попутно преслѣдуя другія, болѣе важныя цѣли, они мимоходомъ получаютъ навыки къ грамотному письму, не тратя на это особаго времени, не сокращая числа уроковъ на чтеніе. На екатеринославскихъ учительскихъ курсахъ одинъ изъ слушателей сообщалъ намъ, что въ дѣтствѣ при письмѣ ему очень часто приходилось припоминать статьи, гдѣ можно было бы найти, какъ пишется затруднявшее его данное слово: онъ тратилъ на это массу времени и силъ; какъ много выигралъ бы онъ времени и силъ, если бы при каждой письменной работѣ ему дана была возможность справиться, какъ пишется данное слово.

Только что сказанное я могу подтвердить опытомъ, произведеннымъ мною по методу сопутствующихъ измѣненій.

Методъ этотъ излагается въ каждомъ курсѣ логики и основанъ на томъ общепризнанномъ положеніи, что если одно явленіе измѣняется каждый разъ, какъ измѣняется другое явленіе, то оба эти явленія связаны другъ съ другомъ, либо какъ причина связывается со слѣдствіемъ, либо какъ связываются слѣдствія, имѣющія одну общую причину. Такимъ методомъ установлена, напримѣръ, связь между пятнами на солнцѣ и полярными сіяніями на землѣ, потому что замѣчено, что всякій разъ, когда на солнцѣ появляется много пятенъ, на землѣ усиливается дѣятельность полярныхъ сіяній. Этимъ методомъ широко пользуется статистика въ изслѣдованіи общественныхъ явленій. Этимъ методомъ могутъ пользоваться иногда и педагоги, если хотятъ опредѣлить, какой изъ пріемовъ преподаванія даетъ лучшіе результаты. Разумѣется, примѣненіе этого метода съ такою цѣлью возможно

лишь постольку, поскольку успѣшность обученія можетъ быть измѣрена. При этомъ послѣднемъ условіи стоитъ только уравнять вліяніе всѣхъ прочихъ факторовъ и измѣрить успѣшность обученія при примѣненіи то одного метода, то другого, и результатъ измѣренія покажетъ, какой изъ методическихъ пріемовъ слѣдуетъ признать наиболѣе успѣшнымъ.

Изслѣдованіе, о которомъ идетъ рѣчь, я производилъ въ школѣ, гдѣ ученики перваго года обученія помѣщались въ четырехъ параллельныхъ классахъ. Всѣмъ имъ дана была самостоятельная работа, какая найдется въ большинствѣ самыхъ распространенныхъ классныхъ книгъ для чтенія и сборникахъ самостоятельныхъ работъ по русскому языку. Дѣти должны были написать въ своихъ тетрадяхъ отвѣты на вопросы, записанные на классной доскѣ. Такихъ вопросовъ было задано два, взятыхъ изъ одной довольно распространенной книги для класснаго чтенія.

Но пріемы задаванія этой работы въ каждомъ классѣ измѣнялись слѣдующимъ образомъ. Въ I параллельномъ классѣ ошибки въ первомъ отвѣтѣ были предупреждены рекомендуемымъ мною пріемомъ. А ошибки во второмъ отвѣтѣ были предупреждены обычнымъ образомъ, т.-е. словесно.

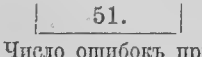
Во II параллельномъ классѣ, наоборотъ, ошибки перваго отвѣта были предупреждены словесно, а ошибки второго отвѣта предупреждены по моему способу. Точно такъ же я поступалъ въ слѣдующихъ классахъ. Затѣмъ мною былъ сдѣланъ подсчетъ ошибокъ, и вотъ какіе получились результаты. Первый отвѣтъ въ двухъ классахъ былъ написанъ учениками безъ примѣненія моего пріема, и въ этихъ двухъ классахъ 139 учениковъ сдѣлали въ этомъ отвѣтѣ 163 ошибки. Пришлось, такимъ образомъ, болѣе одной ошибки на каждаго ученика.

Но совершенно иной результатъ получился въ тѣхъ классахъ, гдѣ эта работа сдѣлана была по моему способу. Въ этихъ двухъ классахъ 150 учениковъ сдѣлали въ томъ же самомъ отвѣтѣ всего только 21 ошибку (въ одномъ классѣ 5 учениковъ и въ другомъ 16). Выходитъ, что нашъ *способъ уменьшилъ число ошибокъ въ восемь разъ*.

Для другого отвѣта получились слѣдующія цифры: обычный способъ далъ въ двухъ классахъ 83 ошибки; мой же пріемъ въ обоихъ классахъ далъ только 30 ошибокъ. Въ общемъ выводѣ нашъ пріемъ далъ 51 ошибку, а обычные пріемы дали 246 ошибокъ, т.-е. въ пять разъ больше.

Эти цифры можно выразить графически слѣдующимъ образомъ:

Число ошибокъ при обычномъ пріемѣ веденія самостоятельныхъ работъ.



Число ошибокъ при нашемъ пріемѣ.

Но я производилъ это обслѣдованіе, когда дѣти еще не были знакомы съ моимъ пріемомъ. Дѣтямъ въ данномъ случаѣ приходилось пользоваться справочнымъ отдѣломъ въ первый разъ. И надо ожидать, что по пословицѣ: «первый блинъ комомъ», ученики сдѣлали на этотъ разъ больше ошибокъ, чѣмъ сдѣлали бы во второй и въ третій разъ, когда у нихъ явилась бы привычка пользоваться новымъ для нихъ отдѣломъ въ письменныхъ работахъ. А стало-быть, предлагаемый нами пріемъ при обычныхъ условіяхъ далъ бы, вѣроятно, еще болѣе благопріятные результаты.

Мы уже говорили выше, что есть случаи, гдѣ однихъ навыковъ недостаточно. Есть случаи, когда кромѣ навыковъ, нужны и правила правописанія, и нѣкоторыя изъ нихъ могутъ быть сообщены и на первой ступени обученія. Но правилъ правописанія такъ много, что учителю необходимо отличать наиболѣе важныя изъ нихъ отъ менѣе важныхъ. Какой критерій выберемъ мы для правильнаго сужденія объ относительной важности правилъ? Цѣль всякаго письма — передать свои мысли въ понятной для другого формѣ. Мы пишемъ съ тѣмъ, чтобы насъ понимали. Вотъ единственный цѣлесообразный критерій въ данномъ случаѣ и никакого другого критерія учителю начальной школы не зачѣмъ принимать въ соображеніе. Въ числѣ правилъ правописанія есть такія, которыя нужно обязательно знать всѣмъ, безъ которыхъ самое письмо иногда можетъ быть понято неправильно. Извѣстенъ анекдотъ, когда отъ знака препинанія въ приговорѣ зависѣла участь человѣка. Приговоръ состоялъ изъ слѣдующей фразы: «Простить нельзя сослать въ Сибирь». Знакъ въ немъ былъ пропущенъ. Кто-то поставилъ запятую послѣ слова «простить». Если бы онъ поставилъ здѣсь точку съ запятой, двоеточіе, знакъ восклицательный, въ смыслѣ фразы ничто бы не измѣнилось. Но онъ могъ перенести свой знакъ послѣ слова «нельзя» — и тогда получился бы совсѣмъ противоположный смыслъ и помилованный человѣкъ очутился бы въ Сибири. Можно было бы придумать достаточно яркихъ примѣровъ, когда незнаніе употребленія сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ повели бы къ полному искаженію смысла написаннаго. Но при этомъ совсѣмъ не важно, будетъ ли ученикъ знать падежи, или будетъ руководиться въ правописаніи слова только вопросомъ, на какой оно отвѣчаетъ. Совсѣмъ не важно, будетъ ли онъ писать слово по Гроту или по Буслаеву.

Не мы составляемъ орѳографическія правила и мы не можемъ заставить авторовъ снизойти къ уровню развитія ребенка. Но учитель можетъ выбирать такія правила правописанія, которыя обходятся безъ ненужныхъ терминовъ, безъ трудныхъ опредѣленій.

Гдѣ, кромѣ руководствъ по грамматикѣ, встрѣтитъ грамотный крестьянинъ такія выраженія, какъ имя существительное, винительный падежъ, изъявительное наклоненіе,

общій залогъ? Для чего понадобятся ему эти термины и ихъ часто невѣрныя и всегда трудныя опредѣленія? Они не нужны ему даже для правописанія, потому что всѣ главныя правила правописанія могутъ быть сообщены безъ помощи такой терминологіи. Части рѣчи, падежи, наклоненія, лица, времена и т. д. ученикъ будетъ различать безъ всякой терминологіи съ помощью лишь однихъ вопросовъ, на какіе данное слово отвѣчаетъ; а потому всѣ правила о правописаніи падежныхъ окончаній, объ употребленіи предлоговъ съ именами и съ глаголами, объ окончаніяхъ по временамъ и наклоненіямъ могутъ быть сведены къ этимъ вопросамъ; къ нимъ же могутъ быть сведены и части сложнаго предложенія и правила о постановкѣ знаковъ препинанія въ предложеніи слитномъ и многое другое.

А когда при этихъ условіяхъ нельзя дать точнаго правила, мы, слѣдуя совѣту Ушинскаго, даемъ правила приблизительно точныя.

Итакъ, мы высказываемся принципіально противъ грамматики въ начальной школѣ. Тѣ немногія правила правописанія, какія могутъ быть пройдены, сообщаются безъ грамматики. Этотъ послѣдній предметъ поглощаетъ больше времени и силъ, чѣмъ самый главный предметъ обученія — объяснительное чтеніе. А между тѣмъ трудно найти что-нибудь болѣе скучное, для ребенка школьнаго возраста непосильное и ненужное, чѣмъ грамматика.

Великій писатель земли русской даетъ мастерское описаніе урока грамматики въ Аннѣ Карениной. «Сережу хотѣли учить грамматикѣ, наукѣ о формѣ словъ, называющихъ явленія жизни, а Сережа хотѣлъ думать о самой жизни, а не о словахъ. И вотъ онъ, слушая гувернера, не слыхалъ его словъ и замечтался о томъ, какъ будутъ выдумывать новые ордена, старше нынѣшнихъ, и какъ онъ сейчасъ же ихъ заслужитъ. Пришелъ учитель и сталъ толковать «объ обстоятельствахъ времени, мѣста и образа дѣйствія», и мальчикъ никакъ не могъ понять, какъ такое маленькое и совершенно понятное слово—«вдругъ» — должно означать цѣлыхъ три длинныхъ и ужъ совершенно непонятныхъ слова: «обстоятельство образа дѣйствія». И мальчикъ, огорченный огорченіемъ учителя и обвиняя себя за свое непониманіе, былъ въ недоумѣніи, зачѣмъ это всѣ его воспитатели будто сговорились говорить одно скучное и ему ненужное».

Правда, нѣкоторые говорили въ защиту грамматики въ начальной школѣ, будто она развиваетъ разсудокъ. Такъ, напримѣръ, официальныя программы преподаванія въ начальныхъ училищахъ при учительскихъ семинаріяхъ Московскаго Учебнаго Округа гласятъ:

«Сообщеніе грамматическихъ свѣдѣній, будучи правильно поставлено въ начальномъ обученіи, имѣетъ въ воспитательномъ отношеніи весьма важное значеніе, служа главнымъ

орудіемъ для развитія разсудочной дѣятельности отроческаго ума».

Та грамматика, которая преподается въ нашихъ школахъ, представляетъ собою слишкомъ испорченную логику и учить ее—это значитъ привыкать мыслить наперекоръ самымъ примитивнымъ требованіямъ логики. Въ грамматикѣ мы встрѣчаемся, напримѣръ, съ слѣдующимъ опредѣленіемъ: глаголъ—это названіе дѣйствія предмета, имя прилагательное—это названіе качества предмета, имя существительное—это названіе предмета. Но тогда, почему, напр., *молотьба* будетъ имя существительное по одной терминологіи или слово - предметъ по другой терминологіи, а *молотить* будетъ глаголъ и слово-дѣйствіе? Почему *синева* будетъ имя существительное и слово - предметъ, а *синее* будетъ имя прилагательное и слово-качество? Ученикъ читаетъ фразу: «Много теперь говорятъ о появившейся кометѣ» и когда его спрашиваютъ — о чемъ здѣсь говорится?—онъ не смѣетъ сказать, какъ скажетъ всякій здравомыслящій человѣкъ, что здѣсь говорится о кометѣ. Ему скажутъ, что здѣсь главный предметъ рѣчи — «они», хотя этого самаго главнаго слова *они* совсѣмъ нѣтъ налицо и, стало-быть, — скажутъ ему, — здѣсь говорится о какихъ-то «нихъ», ему скажутъ, что эти невѣдомые *они* и есть подлежащее, хотя всякому еще не совсѣмъ отупѣвшему человѣку ясно, что здѣсь центръ тяжести въ кометѣ, а не въ «они».

Программы Министерства Народнаго Просвѣщенія рекомендуютъ въ начальныхъ школахъ проходить грамматику, но онѣ ставятъ ей исключительно орѳографическія цѣли, а вся орѳографія можетъ быть сообщена безъ грамматическихъ терминовъ. Стало-быть, требованіямъ министерства удовлетворяетъ всего лучше орѳографія безъ терминовъ, орѳографія, основанная только на логическихъ вопросахъ и на составѣ словъ. Важнѣйшія правила орѳографіи будутъ прекрасно усвоены ученикомъ начальной школы, если свести ихъ къ простымъ и яснымъ немногимъ положеніямъ, безъ грамматическихъ терминовъ, не нужныхъ ни для правописанія, потому что орѳографія можетъ быть преподана безъ терминовъ, ни для самообразованія, потому что въ популярныхъ народныхъ книжкахъ грамматическіе термины не встрѣчаются. Совсѣмъ другое дѣло логическіе вопросы, на какіе разбивается фраза. Ниже мы скажемъ о томъ огромномъ значеніи, какое имѣетъ это умѣнье расчлепять фразу по логическимъ вопросамъ въ дѣлѣ сознательности чтенія. А теперь на одномъ изъ примѣровъ покажемъ, какъ можно пользоваться этими вопросами для вывода правилъ правописанія путемъ эвристическаго метода.

Хорошо извѣстна сущность этого метода. Онъ состоитъ въ томъ, что учитель даетъ ученикамъ матеріалы, факты, данныя, справки и ставитъ задачи, даетъ вопросы. Выводы же и логическія построенія изъ этихъ матеріаловъ дѣлаютъ сами

ученики; они сами даютъ отвѣты на вопросы учителя, сами рѣшаютъ поставленныя задачи, сами формулируютъ выводы и рѣшенія. Ученики переживаютъ при этомъ тотъ самый логическій процессъ, который былъ пережитъ изобрѣтателемъ и творцомъ искомаго вывода или рѣшенія, но проходятъ его быстро, болѣе прямымъ путемъ. Совершенно понятно, какую огромную цѣну имѣетъ этотъ методъ въ смыслѣ умственнаго развитія учащихся, ихъ самодѣятельности, ихъ интереса къ умственной работѣ. И потому для учителя обязательно примѣнять его вездѣ, гдѣ это возможно, если задачей школы ставить не простое нагроможденіе головы ученика свѣдѣніями, а его развитіе. Этотъ методъ мы примѣняемъ и къ выводу орѳографическихъ правилъ. Здѣсь главное дѣло будетъ состоять въ томъ, чтобы наилучшимъ образомъ подобрать матеріалъ и искусно расположить его для выводовъ. Пусть, напримѣръ, учитель желаетъ сообщить ученикамъ правило, что слова-предметы со звукомъ *е* на концѣ пишутся черезъ *ъ*, когда они отвѣчаютъ на вопросъ *гдѣ*, и черезъ *е*, когда они отвѣчаютъ на вопросъ *куда*. Вся задача будетъ заключаться въ такомъ расположеніи матеріала, чтобы искомыя средства и различія рѣзко бросались въ глаза учениковъ. Мы думаемъ, что эти цѣли достигаются, напр., слѣдующимъ расположеніемъ матеріала, даннаго во 2 книгѣ нашего «Міра въ разсказахъ для дѣтей».

Орелъ и *на солнце* смотритъ.
Палъ туманъ *на море*, а тоска *на сердце*.
И хочется *въ поле*, въ широкое поле.

И *на солнцѣ* есть пятна.
Стало мрачно *на морѣ*, стало грустно *на сердцѣ*.
Одинъ *въ полѣ* не воинъ.

На первыхъ порахъ, пока ученики еще не привыкли сами дѣлать выводы изъ предложеннаго имъ матеріала,—я подчеркиваю слова, на которыя хочу обратить ихъ вниманіе. Матеріалъ я заготовляю на классной доскѣ въ перемѣну, передъ началомъ урока. Урокъ я начинаю краткою бесѣдою о содержаніи написаннаго на доскѣ. Затѣмъ я веду приблизительно слѣдующую бесѣду. Какія одинаковыя слова находятся на той и на другой сторонѣ? (на солнце и на солнцѣ, на море и на морѣ, на сердце и на сердцѣ, въ поле и въ полѣ). На какой звукъ всѣ они оканчиваются? (на звукъ *е*). Одинаковыя ли буквы написаны на концѣ этихъ словъ? (нѣтъ, разныя: то *ъ*, то *е*). Посмотримъ теперь, когда же ставится въ этихъ словахъ *ъ* и когда *е*? Вы будете говорить мнѣ, на какой вопросъ отвѣчаетъ каждое такое слово, а я буду записывать эти вопросы надъ самыми словами. Если ученики ставятъ вопросы: на что? во что? на чемъ? въ чемъ? то я спрашиваю: а какой еще другой вопросъ можно поставить надъ даннымъ словомъ? (куда? гдѣ?). Когда вопросы надъ повторяющимися словами

поставлены, то на первыхъ урокахъ, когда дѣти не привыкли еще отыскивать сходства путемъ исключенія очень многихъ различій, я помогаю имъ выдѣлить эти различія очень простымъ пріемомъ. Я просто стираю на доскѣ всѣ неподчеркнутыя слова. И тогда изслѣдуемый нами матеріалъ остается на доскѣ въ слѣдующемъ видѣ:

Куда?	Гдѣ?
на солнце.	*на солнцѣ.*
Куда?	Гдѣ?
на море.	*на морѣ.*
Куда?	Гдѣ?
на сердце.	*на сердцѣ.*
Куда?	Гдѣ?
въ поле.	*въ полѣ.*

Затѣмъ мнѣ остается только поставить вопросъ: когда слова, оканчивающіяся на звукъ *е*, имѣютъ на концѣ *ѣ* и когда *е*? И почти всегда ученики сами правильно формулируютъ выводы. Но если бы этого не случилось, можно прійти къ нимъ на помощь слѣдующими вопросами: что имѣютъ на концѣ слова, написанныя направо? — а налѣво? На какіе вопросы отвѣчаютъ слова направо? а налѣво? И тогда не можетъ уже быть сомнѣнія въ томъ, что ученики сами сдѣлаютъ надлежащій выводъ. Когда этотъ выводъ сдѣланъ, я записываю его на доскѣ и предлагаю ученикамъ самимъ придумать фразы, гдѣ бы слова, оканчивающіяся на звукъ *е*, отвѣчали или на вопросъ *куда* или на вопросъ *гдѣ*.

Если я имѣлъ дѣло съ болѣе развитыми учениками, я не ограничивался вопросами *куда* и *гдѣ*. Я подбиралъ матеріалъ и на вопросы: что? про что? о комъ? о чемъ? при комъ? при чемъ? и т. д. И тогда ученики формулировали болѣе широкое и общее правило объ употребленіи буквъ *ѣ* и *е* на концѣ словъ. Всѣ свои уроки объ орѳографическихъ правилахъ я всегда велъ путемъ эвристическаго метода, т.-е. подбиралъ матеріалъ, располагалъ его такимъ образомъ, чтобы тѣ сходства и различія, на которыя надо было обратить вниманіе учениковъ, представлялись рельефно и ярко; когда дѣти еще не привыкли обобщать и отвлекать, я помогалъ имъ, когда искомый признакъ терялся въ различіяхъ и нелегко обнаруживался. Помощь моя заключалась или въ томъ, что сходные признаки помѣщались на одной сторонѣ доски, при чемъ искомое сходство обнаруживалось при чтеніи сверху внизъ (на солнцѣ, на морѣ, на сердцѣ), а искомое различіе при чтеніи справа налѣво (на солнце, на солнцѣ), или въ томъ, что я устранялъ случайныя различія, затемняющія выводъ: стиралъ съ доски слова, не имѣющія значенія въ процессѣ обобщенія, и оставлялъ только то, что необходимо было для вывода. Чѣмъ больше привыкали ученики къ тому, чтобы

находить сходные признаки среди различій, отвлекать и обобщать, тѣмъ меньше и меньше приходилъ я имъ на помощь, ограничиваясь только тѣмъ, что давалъ имъ цѣлесообразно подобранный матеріалъ для выводовъ. И учениковъ всегда очень интересовало, что они сами находили орѳографическое правило и сами формулировали его. Иногда я прочитывалъ имъ открытое ими самими правило въ книгѣ, и они были рады, когда видѣли, что въ книгѣ напечатано какъ разъ то, что они сами только что открыли. Надо ли прибавлять, что то, до чего ученикъ дошелъ самъ, онъ усваиваетъ болѣе сознательно, больше цѣнитъ, дольше помнитъ и лучше примѣняетъ на практикѣ, нежели все воспринятое или отъ другихъ, изъ книги, или со словъ учителя. Надо ли прибавлять, что когда ученикъ самъ доходитъ до вывода, то онъ не только пріобрѣтаетъ нужныя ему знанія, но онъ учится правильно мыслить, сравнивать, находить различія и сходства, ассимилировать и дифференцировать, дѣлать отвлеченія и обобщенія, самостоятельно строить выводы и формулировать ихъ, а этотъ процессъ для ученика несравненно важнѣе самого знанія. Выводы, принятые на вѣру, въ общеобразовательной школѣ не имѣютъ большой цѣны.

Какъ извѣстно, орѳографическая повинность заставляетъ нерѣдко не только учителя, но и составителей распространенныхъ учебниковъ забывать требованія красоты и правильности стиля. Какъ часто самодѣльные примѣры нашихъ диктовокъ пестрятъ выраженіями: Синее небо посинѣло... Бѣлый, блѣдный, блѣдный бѣсъ убѣжалъ поспѣшно въ лѣсъ... Нѣженка и въ то время нѣжится, когда ему вовсе некогда нѣжиться...

Во всѣхъ нашихъ книгахъ, гдѣ мы даемъ орѳографическія упражненія («Русскій Букварь», «Міръ въ разсказахъ»), матеріаломъ для орѳографическихъ выводовъ намъ большею частію служатъ пословицы, отрывки изъ образцовыхъ произведеній и пр. Почему такъ? Главныя основанія понятны всякому. Это дѣлается въ интересахъ умственнаго и эстетическаго развитія ученика. Но подборъ примѣровъ изъ пословицъ не лишенъ и чисто практическаго значенія. Образная и мѣткая рѣчь хорошо помнится. А такъ какъ съ нею у насъ тѣсно связаны орѳографическіе выводы, то вмѣстѣ съ такою пословицею или другою образною рѣчью мы, когда надо, вспоминаемъ и самое правило. Если ученику нужно вспомнить правило, относящееся къ вопросу *гдѣ*?—онъ легко вспомнитъ одну изъ пословицъ: «И на солнцѣ есть пятна» или «Одинъ въ полѣ не воинъ», такъ какъ изъ этихъ примѣровъ онъ дѣлалъ выводы и такъ какъ такая пословица, благодаря своей образности, легко воспроизводится въ памяти. Но вспомнивъ одну изъ этихъ пословицъ, онъ вспомнитъ вмѣстѣ съ нею и то, какая буква была написана на концѣ словъ: *въ полѣ* и *на солнцѣ* и какое отсюда онъ вывелъ правило. Такія выраженія играютъ ту же роль въ орѳографіи, какую иллюстраціи играютъ въ

географіи и исторіи. Вмѣсто того, чтобы ученикъ запоминалъ правила, выраженныя отвлеченнымъ абстрактнымъ языкомъ, мы приходимъ къ нему на помощь съ образами, мы даемъ ему правила въ лицахъ, какъ предлагалъ еще покойный Шереметевскій.

Кромѣ разложенія фразы по логическимъ вопросамъ, мы придаемъ значеніе еще образованію слова (корень, приставка, окончаніе). Чтобы лучше понять смыслъ слова, мы должны вникнуть въ его образованіе. Но упражненія надъ образованіемъ слова, помогая уразумѣнію смысла слова, въ то же время помогаютъ и правописанію.

Корень слова можно при этомъ, для лучшаго уразумѣнія дѣтьми, сравнить съ корнемъ дерева. У дерева корень одинъ, а вѣтокъ много, корень не мѣняется, а вѣтки разрастаются во всѣ стороны.

У сходныхъ словъ тоже одинъ корень; буквы въ корнѣ все однѣ и тѣ же, онѣ не мѣняются, а окончанія и приставки мѣняются

Не каждому изъ учениковъ начальной школы понадобится знаніе всѣхъ корней съ буквою *ъ*, правила объ употребленіи суффиксовъ *чик* и *чек*; но всякому ученику, чѣмъ бы потомъ онъ ни занимался, понадобится умѣнье правильно анализировать и синтезировать, отыскивать различія и сходства, дѣлать обобщенія и отвлеченія и строить правильные выводы, — словомъ, хорошо мыслить. Это надо и въ практической жизни; это нужно и въ интересахъ дальнѣйшаго самообразованія. Ученикъ можетъ потомъ забыть правила правописанія, но у него останется привычка къ логическому мышленію.

Къ сожалѣнію, въ наше новое время постановка преподаванія въ начальныхъ школахъ регулируется, главнымъ образомъ, экзаменами, а экзаминатору очень трудно, даже если бы онъ и желалъ, узнать, какого метода держится учитель въ преподаваніи. На экзаменѣ зарегистровываются только внѣшніе результаты преподаванія, а вѣдь до одного и того же результата можно дойти самыми разнообразными путями. По-видимому, легче всего для учителя сообщить ученикамъ безъ всякихъ разсужденій правило, добиться его усвоенія и приступить къ практическимъ упражненіямъ на это правило. Не надо подбирать матеріаловъ для вывода (вѣдь онъ напечатанъ въ учебникѣ), не надо ломать головы и надъ тѣмъ, какъ искуснѣе расположить этотъ матеріалъ, какъ заставить учениковъ самихъ дойти до этого вывода, какъ облегчить ихъ работу въ случаѣ затрудненія. Хорошо, если учитель руководится идеею гармоническаго развитія всѣхъ природныхъ способностей ребенка. Тогда онъ и безъ всякихъ внѣшнихъ побужденій будетъ обращать больше вниманія на методъ, нежели на внѣшніе результаты обученія, на умственное развитіе болѣе, нежели на количество знаній, на то, чѣмъ долженъ быть ученикъ на самомъ дѣлѣ, а не на то, чѣмъ онъ будетъ казаться экза-

минатору. Если этого нѣтъ, если учителемъ руководитъ не идея, а карьера и отзывы о немъ учебнаго начальства, то, очевидно, онъ предпочтетъ въ своей дѣятельности направленіе наименьшаго сопротивленія, онъ постарается сообщить ученику побольше всевозможныхъ правилъ, наблюдая только за тѣмъ, чтобы ребенокъ усвоилъ эти правила, тверже заучилъ ихъ словесное выраженіе и умѣлъ примѣнять ихъ на практикѣ.

Въ дѣлѣ письма, правописанія, списыванья, грамматическихъ и другихъ подобныхъ письменныхъ упражненій многіе учителя впадаютъ въ роковую, часто ничѣмъ непоправимую ошибку, влекущую за собою самые печальные результаты. Нѣкоторые изъ учителей принимаютъ средства за цѣль. Психологически я понимаю такую ошибку. Учителю такъ трудно бываетъ, при несовершенствѣ общепринятыхъ методовъ, добиться правильнаго начертанія буквъ, сноснаго правописанія, что онъ застываетъ, такъ сказать, на этихъ препятствіяхъ, все его вниманіе фиксируется на нихъ, и онъ уже забываетъ все остальное и, между прочимъ, самое главное, для чего нужны и это чистописаніе и эта орѳографія. Такъ, иной человѣкъ, встрѣчая на каждомъ шагу затрудненія въ добываніи денегъ, фиксируетъ на этой добычѣ все свое вниманіе и всѣ свои силы, забывая, что деньги только средство, одно изъ средствъ къ достиженію хорошихъ цѣлей, и постепенно обращается въ Плюшкина. Также воспитываются властолюбцы, забывая подъ конецъ, что власть — это только средство къ достиженію хорошихъ цѣлей.

Но если мы поймемъ и объяснимъ это явленіе, оно не будетъ отъ того менѣе вреднымъ. Едва ли надо доказывать, что если ученикъ будетъ писать, какъ наши извѣстные каллиграфы, если онъ будетъ писать такъ же правильно, какъ самъ Гротъ, но если при этомъ онъ не можетъ съ помощью всей его удивительной каллиграфіи и орѳографіи излагать своихъ мыслей на бумагѣ, весь его трудъ по изученію каллиграфіи и орѳографіи надо считать совершенно и даромъ потеряннымъ и безцѣльнымъ, мало того — вреднымъ, потому что эти силы и это время отнято у другихъ предметовъ, которыми бы онъ воспользовался, безъ всякаго сравненія, лучше. Весь смыслъ нашихъ письменныхъ работъ, начиная съ чистописанія и продолжая орѳографіей, все ихъ значеніе, вся ихъ цѣль заключается только въ одномъ—довести дѣтей до правильнаго изложенія мыслей на бумагѣ. Надо взвѣсить и свое время и свои силы, и если окажется, что мы, въ погонѣ за чистописаніемъ и орѳографіей, упустили изъ виду главную, единственную цѣль всѣхъ подобныхъ упражненій — изложеніе мыслей, то лучше пожертвуемъ большею частью и того и другого, лишь бы добраться до конца, лишь бы ввести дѣтей въ область изложенія. Такъ, для скупого было бы въ 1.000 разъ цѣлесообразнѣе остановиться на $^1/_2$, $^1/_4$ или $^1/_{10}$ долѣ своего бо-

гатства, но употребить его на дѣйствительно хорошія цѣли, нежели убить всю свою жизнь на это пріобрѣтеніе и умереть, не сдѣлавъ ничего другого, лучшаго. Пусть наши ученики дѣлаютъ вдесятеро больше ошибокъ, пусть они неправильно пишутъ всѣ буквы, но лишь бы они дошли до изложенія мыслей. Кто же не умѣетъ излагать мысли на бумагѣ, у того, за ненадобностью, очень скоро исчезнетъ все его умѣнье писать орѳографически правильно, какъ бы онъ ни былъ силенъ въ этомъ искусствѣ.

Въ изложеніи мыслей на бумагѣ важны четыре момента: 1) *найти* хорошія, интересныя *мысли*, 2) *правильно ихъ расположить*, 3) *удачно выразить*, 4) *грамотно и правильно въ смыслѣ чистописанія записать*; мы расположили отдѣльныя части этого процесса въ хронологическомъ порядкѣ, въ той послѣдовательности, въ какой каждая изъ этихъ работъ въ дѣйствительности смѣняетъ одна другую; но этотъ же самый порядокъ сохранился бы и тогда, если бы мы расположили эти 4 элемента работы по убывающимъ степенямъ ихъ важности.

Первый по времени моментъ—найти хорошія, интересныя мысли является и самымъ первымъ по своей важности въ процессѣ изложенія. Писать интересно — это значитъ прежде всего имѣть запасъ интересныхъ мыслей и фактовъ. Писать хорошо—это значитъ хорошо мыслить. Писать ясно—это значитъ прежде всего имѣть ясныя идеи. Мысли туманныя, неопредѣленныя, запутанныя останутся такими и на бумагѣ, какъ бы мы ихъ ни выражали. Не даромъ современные писатели-реалисты, съ легкой руки Золя, огромное вниманіе обращаютъ на собраніе «человѣческихъ документовъ», требуютъ строгаго изученія природы. Полныя интереса переживанія Льва Толстого, Руссо, Сервантеса и проч. позволили имъ наполнить многограннымъ, интереснымъ содержаніемъ и ихъ произведенія. Если, наоборотъ, возьмемъ бѣдную переживаніями жизнь какого-нибудь второстепеннаго изъ современныхъ писателей, то увидимъ, какъ бѣдность переживаній отражается и на бѣдности содержанія ихъ произведеній. И это требованіе одинаково ставится и въ реалистической и въ романтической школахъ. Изображаетъ ли художникъ вполнѣ объективно жизнь, какою она ему представляется, вноситъ ли онъ въ свое изображеніе свои личныя настроенія и нѣчто такое, чего онъ не видитъ въ жизни, но что есть въ немъ самомъ, «внутренній міръ его души», «сокровенную жизнь его сердца» и въ томъ и въ другомъ случаѣ его произведеніе будетъ постольку интересно, ясно, красиво и хорошо, по скольку интересны, ясны, красивы и хороши тѣ образы, чувства и мысли, какіе онъ изображаетъ. Кто хочетъ хорошо писать, прежде всего долженъ научиться хорошо думать. Чтобы выразить какое-нибудь чувство на бумагѣ, надо предварительно самому его пережить. Поэтому школьные учителя, развивающіе на-

блюдательность дѣтей, снабжающіе ихъ новыми интересными впечатлѣніями, заботящіеся о ихъ любви къ чтенію содержательныхъ книгъ, о ихъ вкусѣ въ выборѣ книгъ, о логичности ихъ мыслей, преслѣдуя при этомъ другія болѣе важныя цѣли, въ то же время подготовляютъ почву для того, чтобы ихъ дѣти овладѣли искусствомъ писать. Чѣмъ больше идей пріобрѣтутъ дѣти и чѣмъ яснѣе и точнѣе онѣ будутъ усвоены, тѣмъ легче для дѣтей будетъ сдѣлать хорошій подборъ идей и образовъ на данную тему. И въ семьѣ, и въ школѣ, и среди товарищей, въ играхъ съ ними, и въ экскурсіяхъ, и при чтеніи книгъ и проч. дѣти пріобрѣтаютъ извѣстный запасъ наблюденій, опыта, понятій. Усваивая новыя слова, ученикъ большею частію усваиваетъ ихъ вмѣстѣ съ выражаемыми ими понятіями; и потому при нормальныхъ условіяхъ большею частію бываетъ такъ, что, чѣмъ шире кругъ его наблюденій и воспріятій, тѣмъ шире кругъ его понятій и тѣмъ богаче его лексиконъ. Мы сказали «большею частію», потому что это отношеніе, къ сожалѣнію, наблюдается не всегда. При нашей вербальной (т.-е. исключительно словесной) системѣ обученія въ средней школѣ нерѣдко случается, что дѣти обладаютъ очень большимъ лексикономъ словъ при очень незначительномъ запасѣ ясныхъ и опредѣленныхъ понятій.

И мы нерѣдко встрѣчаемъ людей, которые любятъ авторитетно говорить о такихъ предметахъ, о которыхъ они не имѣютъ ровно никакого представленія. Они напоминаютъ живые фонографы; они безсознательно воспроизводятъ фразы безъ всякой связи съ соотвѣтствующими понятіями. Они любуются музыкой словъ, смысла которыхъ они не понимаютъ. Опытный учитель сейчасъ же увидитъ безсодержательность сочиненія, написаннаго такимъ ученикомъ.

Такимъ образомъ, между экскурсіями, предметнымъ методомъ обученія, богатствомъ наглядныхъ пособій въ школѣ, количествомъ и качествомъ прочитанныхъ въ школѣ и дома книгъ, постановкою матеріально образовывающихъ предметовъ (естествовѣдѣнія, физики, географіи, исторіи и проч.), средою, въ которой живутъ ученики, съ одной стороны, а съ другой— между изложеніями мыслей на бумагѣ существуетъ самая тѣсная, необходимая связь.

Мы учимъ ребенка изложенію мыслей не тогда, когда даемъ ему переложенія какой-нибудь чужой статьи, а, главнымъ образомъ, тогда, когда даемъ ему наблюденія, опыты, мысли, книги для чтенія. Мы учимъ его изложенію на урокахъ реальныхъ знаній и на урокахъ объяснительнаго чтенія. Чтобы хорошо писать, надо хорошо изучить предметъ, о которомъ пишешь; надо найти въ немъ какъ можно больше интереснаго и важнаго, заслуживающаго вниманія другихъ. Говоря короче, въ дѣлѣ изложенія самую главную роль играетъ умственное развитіе учащихся. Но и наоборотъ: умственному развитію оказываетъ нѣкоторую помощь и упражненіе

въ письменномъ изложеніи. Не только ребенокъ, но и взрослый пишетъ гораздо медленнѣе, чѣмъ думаетъ. Идеи и образы ребенка бѣгутъ и цѣпляются одинъ за другой, а удержать ихъ въ памяти, удержать связь между ними ему трудно. Онъ еще сладитъ съ ними съ грѣхомъ пополамъ въ разговорѣ. Устная рѣчь, которой до извѣстной степени владѣетъ ребенокъ еще до поступленія въ школу, отличается большою бѣглостью [1]). Но привычка къ устной рѣчи—это привычка къ сравнительно быстрому темпу мышленія [2]). Этотъ быстрый темпъ имѣетъ свои достоинства. Онъ необходимъ адвокатамъ, профессорамъ, депутатамъ, земцамъ, всѣмъ ораторамъ; но онъ имѣетъ и свои недостатки. Привычка только къ одному быстрому темпу мышленія не позволяетъ ребенку серьезно и глубоко сосредоточиться на излагаемомъ предметѣ. Вотъ почему ребенокъ, предоставленный самому себѣ, пишетъ съ пятаго на десятое, пропуская цѣлые ряды образовъ и идей, стройно прошедшихъ въ его головѣ, вотъ почему въ его изложеніи мы видимъ отдѣльныя, ничѣмъ не связанныя мысли, а часто даже неоконченныя фразы и слова. Письменное изложеніе имѣетъ въ этомъ отношеніи большія преимущества. Когда ученикъ дѣлаетъ изложеніе мыслей на бумагѣ, онъ дольше и глубже размышляетъ, сравниваетъ, обдумываетъ, оцѣниваетъ и форму и содержаніе.

Письменными работами можно было бы пользоваться въ видахъ культуры воображенія. У дѣтей преобладаетъ зачаточная форма воображенія въ видѣ грезъ наяву, когда образы въ безпорядкѣ толпятся въ головѣ и неустойчивые, какъ въ калейдоскопѣ, смѣняютъ другъ друга. Нѣсколько позже выступаетъ форма мечтательности, когда фантазеръ-ребенокъ строитъ химеры, воздушные замки, ставитъ себя въ самыя невозможныя фантастическія положенія; то онъ воображаетъ себя Робинзономъ, то Нансеномъ, то Наполеономъ, то соціальнымъ реформаторомъ, то чародѣемъ, но эти грезы такъ ярки, что, когда ребенокъ возвращается къ сѣрой дѣйствительности, онъ болѣзненно чувствуетъ контрастъ, какъ послѣ пробужденія отъ яркаго сна.

Задача воспитанія—пріучать дѣтей къ упорядоченію ихъ грезъ и ихъ мечтаній; надо пріучать дѣтей подвергать образы, рождающіеся въ ихъ мозгу, критикѣ, приводить эти образы въ опредѣленную и связную систему. Какое средство можно рекомендовать? средство одно: ставя для этого ясную цѣль, напримѣръ, въ видѣ темы для сочиненія. Разъ дана опредѣленная цѣль, хотя бы въ видѣ вопроса, на который надо отвѣтить путемъ подбора подходящихъ сюда образовъ, ре-

---

[1]) Опыты, поставленные мною въ Т. школѣ, показали, что ученики младшаго возраста пишутъ въ 20 разъ медленнѣе, чѣмъ говорятъ.

[2]) Въ связи съ этимъ фактомъ стоитъ наблюденіе, что большинство хорошихъ ораторовъ пишутъ плохо, а большинство хорошихъ писателей плохо говорятъ.

бенку придется выбирать, т.-е. отбрасывать изъ возникающихъ образовъ все, что не относится къ данной цѣли; придется связывать избранные образы логическими связями, чтобы создать нѣчто цѣльное, обдуманное, опредѣленное, цѣлесообразное.

И для этой цѣли нѣтъ лучшаго средства, какъ дѣтскія сочиненія подъ руководствомъ учителя.

Письменное изложеніе могло бы играть и другую важную роль въ школѣ. Здѣсь сообщаются важныя реальныя свѣдѣнія изъ географіи, исторіи и природовѣдѣнія. И существенно важно, чтобы они были объединены. Изложеніе можетъ оказать въ этомъ отношеніи большую услугу. То, что дѣти узнали во время экскурсій, уроковъ, чтенія книгъ и что ихъ особенно заинтересуетъ, они изложатъ на бумагѣ. Мы не представляемъ себѣ нормальнаго обученія иначе, какъ въ объединенномъ видѣ.

Сейчасъ въ классѣ демонстрировали опыты съ воздухомъ, а по окончаніи ихъ читается соотвѣтствующая статья изъ классной книги для чтенія или изъ другихъ источниковъ, и затѣмъ можетъ быть письменное изложеніе результатовъ опытовъ, изъ коихъ нѣкоторые, быть-можетъ, будутъ воспроизведены самими дѣтьми и дома. Сейчасъ при помощи картинъ, картъ и другихъ пособій шла устная бесѣда о сѣверномъ краѣ, а вслѣдъ за тѣмъ читаются статьи и разсказы объ этомъ краѣ. И сегодня же дѣти, если учитель успѣетъ ихъ заинтересовать, возьмутъ изъ школьной библіотеки книги, въ доступной формѣ трактующія то самое, о чемъ шла рѣчь въ классѣ, а завтра они напишутъ о томъ, что болѣе всего поразило ихъ при разсматриваніи картинъ и другихъ учебныхъ пособій, при разсказахъ учителя и при чтеніи. Если въ школѣ есть рисованіе и лѣпка, дѣти используютъ и эти орудія въ тѣхъ же видахъ, нарисуя что-нибудь въ родѣ самоѣда, его чума, его оленя и т. п. Быть-можетъ, даже ариѳметика и та до извѣстной степени будетъ брать матеріалы изъ тѣхъ же уроковъ.

Но вернемся къ анализу процесса изложенія мыслей. Когда найдены подходящія мысли, наступаетъ второй моментъ — составленіе плана сочиненія. Надо расположить эти мысли въ извѣстной связи, въ опредѣленномъ порядкѣ. Но, конечно, ученикъ учится связывать мысли не только на урокахъ изложенія. Когда ученикъ читаетъ, онъ не отдѣльныя мысли усваиваетъ, онъ воспринимаетъ ихъ въ извѣстной связи и другъ съ другомъ и съ главною мыслью статьи. На урокахъ объяснительнаго чтенія ученики дѣлятъ на части статьи, поучительныя со стороны ихъ плана, и при ихъ пересказѣ пріобрѣтаютъ опытъ въ составленіи плановъ, учатся наилучшимъ образомъ располагать мысли въ опредѣленной послѣдовательности, въ извѣстной связи и другъ съ другомъ и съ главной мыслію. Мало-по-малу, ученики такимъ

образомъ познакомятся практически съ связями и послѣдовательностями хронологическими, по мѣсту, по сходству, по противоположности, по причинности, по цѣли и т. п. Если учитель успѣлъ въ теченіе курса изучить хоть по одному, по два примѣра на каждую связь, то, приступая къ составленію плановъ, иногда достаточно только напомнить подходящіе примѣры, чтобы ученики поняли, въ чемъ дѣло. Самый простой планъ это тотъ, гдѣ преобладаетъ хронологическая связь, и съ такихъ изложеній лучше всего начинать обученіе письменному изложенію мыслей. Что было сначала? Что произошло потомъ?—вотъ простые, не хитрые вопросы, характеризующіе связь по времени. Чтобы облегчить дѣтямъ запоминаніе наиболѣе употребительныхъ связей, лучше всего представить эти связи не въ опредѣленіяхъ, а, такъ сказать, «въ лицахъ», на примѣрахъ: Такъ, напримѣръ, извѣстное выраженіе: «Чѣмъ ночь темнѣй, тѣмъ звѣзды ярче» — это будетъ связь по противоположности «въ образахъ». Вспомнитъ это выраженіе ученикъ и по этому образцу можетъ связать по контрасту двѣ противоположныя мысли. Когда планъ готовъ, наступаетъ очередь третьяго момента: удачно выразить намѣченныя мысли. Это тоже очень важная работа. Не даромъ, какъ пишетъ Золя, «Флоберъ надорвался надъ передѣлкой своихъ фразъ... Додэ, Эдмонъ Гонкуръ,—мы всѣ проводимъ по цѣлымъ днямъ надъ одной страницей; стремленіе къ совершенству, къ огню, къ жизни слога доходитъ въ насъ до медленнаго самоубійства».

Требованія, предъявляемыя къ дѣтямъ, конечно, безъ всякаго сравненія ниже, чѣмъ тѣ, какія ставятъ себѣ извѣстные писатели; но и для учениковъ тоже не легко выразить ихъ нехитрыя мысли просто, ясно, точно и красиво. И этому искусству дѣти учатся не только на урокахъ изложенія, но и на урокахъ чтенія, и при внѣклассномъ чтеніи книгъ, и тогда, когда они слушаютъ разсказы учителя, и тогда, когда разсказываютъ сами. Однакоже на урокахъ изложенія мы будемъ уже спеціально учить ихъ правильно выражать свои мысли. Такъ какъ дѣти владѣютъ устною рѣчью еще до поступленія въ школу, то этимъ умѣньемъ слѣдуетъ воспользоваться при коллективномъ изложеніи, о которомъ мы теперь говоримъ. По поводу каждой рубрики плана учитель спрашиваетъ дѣтей: какъ лучше выразить данную мысль. Когда соединенными усиліями всего класса найдено наилучшее выраженіе данной мысли, учитель либо записываетъ это выраженіе самъ (на первыхъ порахъ), либо приглашаетъ учениковъ записать его на классной доскѣ, предупреждая, что дѣти должны списать съ доски въ свои тетради.

При этомъ выполняется четвертый моментъ всего процесса — грамотное письмо. Пользуясь ранѣе пріобрѣтенными навыками и орѳографическими правилами, учитель во время письма на доскѣ то и дѣло обращается къ дѣтямъ съ вопро-

сами: какъ надо писать такое-то слово? Какую букву, какой знакъ надо поставить въ данномъ случаѣ? Путемъ такихъ вопросовъ всѣ возможныя орѳографическія ошибки должны быть предупреждены и на доскѣ должно получиться письмо безупречное въ смыслѣ правописанія. Теперь наступаетъ вторая половина четвертаго момента—правильное письмо въ смыслѣ чистописанія. Эта цѣль достигается тѣмъ, что учитель обходитъ дѣтей, осматриваетъ переписанное и даетъ имъ надлежащія указанія.

Не касаясь здѣсь подробной разработки вопроса объ изложеніяхъ, я хотѣлъ бы предложить здѣсь одинъ способъ веденія класснаго упражненія въ изложеніи, пригодный и на самыхъ первыхъ ступеняхъ обученія, при одномъ условіи, чтобы дѣти умѣли писать буквы и списывать съ доски. Учитель предлагаетъ дѣтямъ выбрать интересную для нихъ тему. Пусть это будетъ описаніе ихъ школы. Учитель предлагаетъ дѣтямъ сказать, что самое интересное можно написать объ ихъ школѣ. Дѣти одинъ за другимъ даютъ перечень образовъ и мыслей, которыя они хотѣли бы изобразить на бумагѣ.

По мѣрѣ того, какъ дѣти даютъ перечень мыслей, учитель на первыхъ порахъ самъ, а впослѣдствіи предоставляя эту работу дѣтямъ, записываетъ на классной доскѣ диктуемые учениками частные заголовки сочиненія въ томъ самомъ порядкѣ (вѣрнѣе, безпорядкѣ), въ какомъ мысли приходятъ въ голову. Пусть это будутъ прогулка (экскурсія). Число учителей. Число учениковъ. Мѣстоположеніе школы. Урокъ географіи о самоѣдахъ. Урокъ о первобытномъ человѣкѣ. Добываніе кислорода. Какого пола учащіеся. Завтраки. Библіотека. Игры и т. д.

Разумѣется, если ученикъ предложитъ что-нибудь неподходящее, а другіе ученики не обратятъ на это вниманія, учитель самъ спроситъ дѣтей: подходитъ ли къ данной темѣ предложенная мысль. Если имъ не придетъ въ голову чего-нибудь существенно важнаго, учитель самъ наведетъ ихъ. Теперь, когда всѣ интересныя, по мнѣнію дѣтей, мысли найдены, надо ихъ расположить, надо составить планъ сочиненія. Къ этой работѣ учитель точно такъ же привлекаетъ всѣхъ дѣтей. И по мѣрѣ того, какъ дѣти въ опредѣленномъ связномъ порядкѣ располагаютъ эти частные подзаголовки, они записываются на другой доскѣ орѳографически правильно и оттуда переписываются учениками въ свои тетради, а на первой доскѣ зачеркивается то, что переписано на второй доскѣ въ должномъ порядкѣ, какъ планъ предстоящаго сочиненія.

Такимъ образомъ въ срединѣ этой работы, когда 5 подзаголовковъ перенесено въ планъ сочиненія, обѣ доски будутъ представлять слѣдующій видъ.

Первая доска.

Прогулка. *Число учителей. Число учащихся. Мѣстоположеніе школы. Число классовъ.* Урокъ географіи о самоѣдахъ. Урокъ о первобытномъ человѣкѣ. Добываніе кислорода. *Какого пола учащіеся.* Завтраки. Библіотека. Игры [1]).

Вторая доска.

[Планъ сочиненія].

Мѣстоположеніе школы. Число учащихся. Какого они пола? Число классовъ. Число учителей.

Въ концѣ этой работы всѣ подзаголовки будутъ перенесены съ первой доски на вторую и приведены въ опредѣленную систему—планъ сочиненія, всё написанное на первой доскѣ будетъ зачеркнуто, либо совсѣмъ стерто, а всё написанное на второй доскѣ будетъ переписано дѣтьми въ свои тетради вполнѣ грамотно. Планъ сочиненія готовъ; теперь остается только намѣченныя имъ мысли удачно выразить словами на бумагѣ. Эта работа дѣлается точно такъ же коллективно. Учитель предлагаетъ выразить первую мысль, записанную въ планъ. Одинъ изъ учениковъ предлагаетъ свою редакцію, другіе ее критикуютъ, измѣняютъ, дополняютъ, улучшаютъ.

Учитель старается сосредоточить какъ можно больше вниманія и усилій со стороны учениковъ на томъ, чтобы каждое выраженіе было болѣе простымъ, яснымъ, точнымъ и красивымъ. Особенно мы настаиваемъ на простотѣ и ясности. Небрежное отношеніе нашихъ литераторовъ и особенно ученыхъ къ этимъ требованіямъ портитъ языкъ. А между тѣмъ самая оригинальная и новая мысль только выиграетъ, если мы выразимъ ее простыми, общеупотребительными, всѣмъ понятными и для всѣхъ ясными словами. Когда наилучшее выраженіе найдено, на первыхъ порахъ самъ учитель, а впослѣдствіи ученики, по очереди, записываютъ на доскѣ найденное выраженіе мысли. Запись должна быть вполнѣ грамотной и потому ученики, подъ руководствомъ учителя, а иногда и при его помощи должны предупредить всѣ возможныя ошибки. Прежде чѣмъ написать какое-нибудь слово, учитель спрашиваетъ: какая буква пишется послѣ такой-то буквы? *ъ* или *е? б* или *п? д* или *т?* и т. п. Когда фраза написана, ученики переписываютъ ее въ свои тетради, а у учителя есть время обходить учениковъ и помогать имъ своими совѣтами, какъ правильнѣе и красивѣе написать ту или дру-

---

[1]) Курсивомъ набраны фразы, зачеркнутыя въ изображаемый моментъ урока.

гую букву, какъ лучше соединить ее со слѣдующей и т. д. Въ концѣ работы у каждаго изъ учениковъ въ тетради будетъ изложеніе на данную тему. Пользуясь опытомъ такихъ изложеній, сдѣланныхъ на учительскихъ курсахъ, которыми я руководилъ, я могу здѣсь дать примѣрное изложеніе на данную тему.

Наша школа.

«Наша школа помѣщается въ большомъ домѣ на горѣ. Изъ ея оконъ видна синяя даль, лента рѣки, деревня на высокомъ берегу, сосновый боръ и песчаныя дюны. Въ нашей школѣ учится 30 дѣтей. Изъ нихъ 20 мальчиковъ и 10 дѣвочекъ. Дѣти дѣлятся на три класса: младшій, средній и старшій. Учителей и учительницъ у насъ гораздо больше, чѣмъ учениковъ [1]). При школѣ есть библіотека. Книги раздѣлены на отдѣлы и каждымъ отдѣломъ завѣдуетъ одинъ или два нашихъ товарища. Они выдаютъ книги, записываютъ выдачу и возвращеніе. При школѣ устроены завтраки и мы сами по очереди накрываемъ столы, приносимъ кушанья и моемъ посуду.

«Во время перемѣнъ мы играемъ на дворѣ въ разныя игры, а чаще всего въ лапту и въ городки. Изъ уроковъ самымъ интереснымъ былъ о первобытныхъ людяхъ, какъ они жили въ пещерахъ, какъ добывали огонь, чѣмъ питались, какъ сражались съ пещерными медвѣдями и мамонтами, какъ одѣвались, какія у нихъ были каменныя орудія. Хороши и картины, изображающія первобытныхъ людей. На нихъ теперь похожи немного дикари и наши самоѣды. Интересно, какъ много даютъ самоѣду его олени, и какъ люди должны переходить за оленями съ мѣста на мѣсто. Особенно интересно было, какъ мы добывали кислородъ, какъ ярко пылала опущенная въ кислородъ тлѣющая лучинка, какъ горѣла въ немъ желѣзная проволока и какъ отъ нея летѣли во всѣ стороны яркія искры. Но больше всего понравилась намъ прогулка по оврагу. Мы видѣли, какъ его размываетъ вода и уноситъ землю въ рѣку. Въ нижнихъ пластахъ обрыва мы собрали окаменѣлыя раковины, кораллы и чертовы пальцы, а вверху мы нашли отшлифованные и исчерченные камни. Раковины, кораллы и чертовы пальцы показываютъ, что здѣсь когда-то было море, а отшлифованные камни показываютъ, что позже здѣсь былъ ледникъ. Онъ двигался съ далекихъ горъ, тащилъ съ собою и шлифовалъ оторванныя съ горъ скалы и камни».

Я знаю, что предложенный мною способъ не пользуется большимъ распространеніемъ въ нашихъ начальныхъ школахъ. Одинъ изъ самыхъ распространенныхъ въ нашихъ школахъ видовъ письменныхъ изложеній носитъ характеръ переложеній. На Всероссійской выставкѣ въ Нижнемъ-Новгородѣ

[1]) Дѣло было на учительскихъ курсахъ.

были представлены коллекціи письменныхъ работъ изъ всѣхъ учебныхъ округовъ и оказалось, что чаще всего изложенія представляютъ переложеніе прочитанной статьи. Видно, что статья проработана въ классѣ, выводится планъ ея или намѣчается рядъ вопросовъ и тогда уже дѣлается письменное изложеніе. Въ методикахъ, наиболѣе распространенныхъ, такія упражненія также выдвигаются на самый первый планъ. Опросы, произведенные мною на руководимыхъ мною учительскихъ курсахъ, привели меня къ тѣмъ же выводамъ.

Нельзя отрицать пользы переложеній, когда они даны вовремя, когда на нихъ смотрятъ, какъ на переходную ступень. Эти упражненія могутъ помочь и объяснительному чтенію. Статья, особенно важная по своему содержанію, заслуживающая того, чтобы она глубже врѣзалась въ память учениковъ, можетъ быть переложена дѣтьми. Но въ этомъ видѣ упражненій нѣтъ главнаго, что требуется при изложеніи. Здѣсь нѣтъ перваго момента. Здѣсь не требуется отъ ученика, чтобы онъ самъ нашелъ мысли, идеи, образы. Все это дано уже въ перелагаемой статьѣ. Здѣсь нѣтъ и второго момента. Ученику нечего думать надъ расположеніемъ мыслей. Планъ его работы данъ уже изученной статьею. Едва ли здѣсь представленъ надлежащимъ образомъ и третій моментъ удачнаго выраженія каждой отдѣльной мысли. Переложенная статья ученикомъ изучена, его память удержала большинство выраженій. И ученикъ будетъ писать то, что онъ помнитъ, но это сводится не къ изложенію своихъ мыслей, а къ письму на память. Онъ замѣнитъ выраженіе подлинника своимъ лишь тогда, когда свое ему покажется лучше; но это случается рѣдко, или тогда, когда онъ забудетъ подлинное выраженіе, что также бываетъ не часто. Скажутъ, что можно измѣнить планъ. Да, если учитель или ученики придумаютъ лучшій. Но если ихъ планъ будетъ изуродованнымъ планомъ изучаемой статьи, тогда едва ли это стоитъ дѣлать. Неудивительно, что многія переложенія не сразу отличишь отъ списыванія съ книги. Предложенный мною выше способъ изложенія я пропагандирую съ 1897 г. и съ тѣхъ же поръ я пробовалъ его на руководимыхъ мною въ разныхъ городахъ учительскихъ курсахъ. И я убѣдился на опытѣ, что онъ лучше простыхъ переложеній.

Въ нашемъ способѣ есть всѣ пять частей одного общаго процесса, именуемаго письменнымъ изложеніемъ мыслей. Нашъ способъ начинается изученіемъ описываемаго предмета, подборомъ важныхъ и интересныхъ мыслей, относящихся къ данной темѣ, опредѣленіемъ ея содержанія. Онъ продолжается послѣдовательно логическимъ и связнымъ расположеніемъ найденныхъ идей и изученныхъ фактовъ, т.-е. составленіемъ плана сочиненія. Эти два упражненія—лучшее средство пріучить дѣтей думать. Чтобы изобразить данныя мысли, ученикъ затѣмъ выбираетъ наилучшія выраженія [языкъ] и какъ можно лучше располагаетъ ихъ [стиль].

Наконецъ нашъ способъ въ своемъ послѣднемъ моментѣ даетъ навыкъ въ правописаніи и притомъ наилучшимъ, какъ показали эксперименты, пріемомъ, въ которомъ мы пользуемся и зрительною и графическою памятью за разъ.

Мы видимъ достоинство его и въ томъ, что онъ объединяетъ въ одномъ процессѣ то, что обыкновенно искусственно разъединяется въ школѣ: изученіе предмета и выборъ подходящихъ мыслей о немъ [содержаніе], расположеніе мыслей [планъ], языкъ, стиль, правописаніе и чистописаніе.

Всѣ эти упражненія объединены въ одномъ процессѣ, но разъединены по времени, по моментамъ, а это послѣднее даетъ возможность ученикамъ сосредоточиться на каждомъ изъ нихъ особо.

Большею частію въ начальныхъ школахъ сначала обучаютъ письму въ смыслѣ каллиграфіи, затѣмъ въ смыслѣ орѳографіи, затѣмъ умѣнью письменно выражать отдѣльныя мысли на данные вопросы, далѣе составленію плановъ и изложеніямъ [да и то сначала въ смыслѣ переложеній]. Всѣ эти трудности распредѣляются на весь курсъ. Такой методъ выводится вполнѣ логически изъ анализа предмета, въ данномъ случаѣ—изложенія мыслей на бумагѣ; но, памятуя природу предмета, педагоги въ данномъ случаѣ забыли природу ученика, его психику; а послѣдняя требуетъ цѣлаго процесса, а не отдѣльнаго, выдѣленнаго изъ него элемента. Элементы всегда скучны, потому что всегда искусственны. Мы избѣгаемъ этого недостатка. Мы даемъ съ самаго начала весь процессъ изложенія въ его цѣломъ. Правда, мы тоже расчленяемъ этотъ процессъ на его составные элементы, но распредѣляемъ ихъ не на протяженіи всего курса, а всего только на протяженіи одного урока.

Къ числу достоинствъ нашего способа относится и то, что каждое такое изложеніе будетъ написано безукоризненно въ отношеніи правописанія, а во всѣхъ остальныхъ отношеніяхъ въ немъ не будетъ никакихъ несообразностей, и оно будетъ хорошо, насколько это посильно самымъ лучшимъ ученикамъ класса. То обстоятельство, что эта работа коллективная, представляетъ большія выгоды. Въ такой работѣ худшіе невольно стараются сравняться съ лучшими. Когда одинъ изъ учениковъ пріищетъ, напримѣръ, удачную форму для выраженія данной мысли, другой стремится его превзойти, а такъ какъ лучшую форму принимаютъ всѣ, то всѣ въ данномъ случаѣ поднимаются до высшаго уровня. Чтобы дрессировать молодую собаку, ее учатъ въ компаніи съ опытной собакой и молодая стремится сравняться со старой. И скоро достигаетъ этого. Какое значеніе имѣетъ это соревнованіе, хорошо знаютъ учителя и всегда заботятся о томъ, чтобы въ классѣ были дѣти, идущія хоть немного впереди класса. Остальныя невольно перенимаютъ отъ передовыхъ ихъ выраженія, ихъ понятія, ихъ вкусы, привычки, интересы и пр. Но, кромѣ эле-

мента коллективности, здѣсь есть и элементъ индивидуальный. Каждый ученикъ по-своему пытается выбрать мысли, расположить ихъ и выразить ихъ. И если затѣмъ онъ уступаетъ чужому мнѣнію, то лишь потому, что оно признается лучшимъ. Однакоже это признаніе не мѣшаетъ ему и впредь придумывать свои мысли, свой планъ и свои выраженія. Мало этого, въ рекомендуемую нами работу удается вносить и коррективы въ смыслѣ большого простора индивидуальности. Если ученикъ не согласенъ, что принятый большинствомъ отвѣтъ наилучшій, ему предоставляется сохранить свой, разумѣется, лишь въ томъ случаѣ, когда въ этомъ отвѣтѣ нѣтъ какой-нибудь явной несообразности. Однакоже одного коллективнаго способа изложенія мало. И на слѣдующихъ ступеняхъ придется постепенно переходить къ индивидуальному характеру изложеній. Но о способахъ индивидуализаціи обученія я предполагаю издать особую книгу. Здѣсь же я ограничусь лишь горячей рекомендаціей, чтобы ученики иллюстрировали свои изложенія рисунками, какъ бы плохо они ни рисовали. Самый плохой рисунокъ, сдѣланный ученикомъ, выражаетъ самые живые образы, вызванные въ его головѣ темою изложенія. Ничто такъ не способствуетъ образности изложенія, какъ сопровожденіе его иллюстраціями.

Въ настоящей книгѣ мы говорили объ обученіи чтенію и заканчиваемъ ее упражненіями въ изложеніи мыслей. Эти два умѣнья, конечно, не представляютъ еще собою реальныхъ знаній; но они представляютъ орудіе для пріобрѣтенія таковыхъ. Невольно вспоминается при этомъ одно изъ чудесъ педагогики. Я говорю о слѣпой и глухонѣмой дѣвочкѣ-американкѣ, которая до 8-лѣтняго возраста оставалась настолько неразвитой, что въ этомъ отношеніи не превосходила дрессированное животное. Можетъ-быть, въ ея душѣ были какія-нибудь стремленія, кромѣ примитивныхъ инстинктовъ животнаго; но она не могла ихъ выразить. У ней не было также средствъ понять, что происходитъ въ чужомъ умѣ и въ чужомъ сердцѣ. Но вотъ ее научили читать и писать, и въ этихъ двухъ умѣньяхъ она нашла средство вступать въ сношенія съ другими людьми, передавать имъ свои мысли, образы и желанія, а также и сама узнавать, что думаютъ и чувствуютъ и къ чему стремятся другіе люди. Послѣ этого ея развитіе пошло чрезвычайно быстро, и когда она выросла, она стала отличною учительницею глухонѣмыхъ и недурною поэтессою. Эта глухая, слѣпая и нѣмая дѣвочка напоминаетъ безграмотный народъ. Я самъ лѣтъ 25 тому назадъ встрѣтилъ въ Смоленской губерніи деревушку, затерянную среди необозримыхъ болотъ, жители которой сплошь безграмотные, говорили, что за ихъ деревней ужъ конецъ свѣту, за ними ужъ проѣзду нѣтъ. Такіе люди напоминаютъ намъ слѣпую и глухонѣмую дѣвочку. Ихъ кругозоръ ограниченъ, они не знаютъ прошлаго своей родины, имъ не знакомы стре-

мленія и идеалы, которыми живутъ люди другой среды; они умѣютъ выразить только самыя примитивныя изъ своихъ потребностей. Но эти люди не лишены дарованій. Тѣ слои населенія, изъ которыхъ выходятъ Горькіе, Никитины, Кольцовы, Посошковы, Ломоносовы и пр., никто не назоветъ бездарными. Въ нихъ таится, правда, только въ зародышѣ, геній страны и народа. И когда они будутъ обладать орудіями и просторомъ для собственнаго развитія, они, какъ глухонѣмая и слѣпая Лаура Бриджманъ, также пріобщатся къ знанію и многіе изъ нихъ станутъ видными культурными работниками на разныхъ поприщахъ науки, искусства, техники и общественной дѣятельности. И имъ тогда будетъ что новаго и оригинальнаго повѣдать міру и о своемъ положеніи, о своихъ симпатіяхъ, о своемъ міросозерцаніи, о своихъ чаяніяхъ, вѣрованіяхъ и о своихъ, быть-можетъ, еще не вполнѣ сознанныхъ стремленіяхъ и идеалахъ. Но для этого существуетъ только одно средство—умѣть выразить и образы и идеи, живущіе въ ихъ душѣ, но остающіеся пока невѣдомыми остальному міру.

На этомъ мы оканчиваемъ общія методическія указанія относительно обученія грамотѣ на первой ступени и переходимъ къ детальной разработкѣ занимающаго насъ предмета, къ конспектамъ на каждый урокъ.

ГЛАВА XV.

Планы и конспекты уроковъ.

Ниже мы помѣщаемъ особо планы и конспекты письменныхъ и устныхъ упражненій. На самомъ же дѣлѣ каждый учебный день начинается устными упражненіями и продолжается письменными.

Чтобы дать понятіе о томъ, какъ чередуются тѣ и другія упражненія, мы помѣщаемъ здѣсь примѣрное распредѣленіе занятій на первые двѣнадцать дней. Предлагая раздѣльное обученіе письму и чтенію на этой первой подготовительной ступени обученія, замѣняющей у насъ общепринятыя подготовительныя упражненія, мы не вносимъ въ сущности ничего новаго, такъ какъ и на подготовительныхъ упражненіяхъ изученіе звуковъ обыкновенно ведется независимо отъ письма буквенныхъ элементовъ. Конечно, матеріалъ, отнесенный къ этой первой ступени обученія [1]), можетъ быть пройденъ и въ другой періодъ времени: быстрота прохожденія азбуки зависитъ отъ состава учащихся (въ школахъ взрослыхъ этотъ

---

[1]) Въ нашемъ Букварѣ весь текстъ на этой ступени напечатанъ болѣе крупнымъ шрифтомъ, нежели вторая ступень.

Примѣрное распредѣленіе занятій по днямъ представлялось бы намъ въ слѣдующемъ видѣ [1]).

Дни.	Звуковыя и буквенныя упражненія на урокахъ съ учителемъ.	Вторые уроки съ учителемъ и самостоятельныя работы. Письмо-рисованіе элементовъ [2]).	Самостоятельныя работы, связанныя съ предыдущими уроками.
		Рисованіе карандашомъ или грифелемъ.	
1	Раздѣленіе рѣчи на слова и знакомство съ печатными буквами: *а* и *у*.	Рисунокъ *льстницы* (первый буквенный элементъ).	Рисованіе элемента. Зачеркиваніе знакомыхъ буквъ на лоскуткахъ газетъ.
2	Раздѣленіе словъ на слоги и знакомство съ печатною буквою *о*. Наборъ подвижными буквами словъ *ау, уа*.	Рисунокъ *удильнаго крючка* въ двухъ положеніяхъ (2-й и 3-й буквенные элементы).	Рисованіе знакомыхъ элементовъ. Зачеркиваніе знакомыхъ буквъ. Наборъ словъ (*ау* и *уа*) изъ розданныхъ на руки разрѣзныхъ буквъ изъ Букваря.
	Переходъ къ Букварю.		
3	Раздѣленіе словъ на звуки и знакомство съ печатною буквою *с* [3]). Чтеніе по разрѣзн. азб. и Букварю.	Рисунокъ *змѣи* (4-й буквенный элементъ).	То же и наборъ слова *ус*.
	Первое знакомство съ письменною буквою.		
4	Знакомство со звукомъ и буквою *р*; печатною и письменною (въ печатномъ видѣ). Чтеніе и письмо.	Рисунокъ *льстницы* въ большомъ видѣ (5-й элементъ).	Къ прежнимъ самостоятельнымъ работамъ присоединяется еще письмо по Букварю буквы *р*.
5	Знакомство со звукомъ *ш*, а также съ его печатною и письменною буквою и съ твердымъ знакомъ ъ (въ печатномъ видѣ). Чтеніе и письмо.	Рисунокъ *ложки* (6-й элементъ) и письменная буква *у*.	Письмо знакомыхъ буквъ *р, у, ш* по Букварю, рисованіе элементовъ и наборъ знакомыхъ словъ разрѣзными буквами.
	Переходъ къ письму цѣлыхъ словъ.	*Переходъ къ перу.*	
6	Знакомство со звукомъ и съ печатною и письменною буквою *л*. Чтеніе и письмо.	Рисунокъ *серпа* (7-й элементъ) и письменная буква *с*.	Рисованіе знакомыхъ элементовъ, письмо буквъ *с, л* и слова, заранѣе написаннаго на классной доскѣ: *ус*.
7	Знакомство со звукомъ и печатною и письменною буквою *м*. Чтеніе и письмо.	Рисунки *ключа* и *сливы* (8-й элементъ) и письменныя буквы *о* и *а*.	Рисованіе элементовъ, письмо по Букварю новыхъ буквъ *м, о, а* и списываніе съ классной доски словъ: *ум, шум, мор, мама*.
	Переходъ къ полному сліянію письма и чтенія.		
8	Знакомство со звукомъ и буквою *п* въ обоихъ начертаніяхъ. Чтеніе и письмо.	Рисованіе *луннаго серпа* (9-й элементъ) и письменный знакъ ъ.	Рисованіе элементовъ; письмо по Букварю знакомыхъ буквъ и словъ и списываніе съ классной доски словъ: *пола, пора, лапа, лапу*, и цѣлыхъ фразъ: *Пала роса. Мало супу. Паша упала.*
9	Знакомство со звукомъ и буквою *к* въ обоихъ начертаніяхъ. Чтеніе и письмо.	Списываніе съ классной доски заранѣе написанныхъ тамъ учителемъ подъ диктовку учащихся словъ и цѣлыхъ выраженій.	
10	Знакомство со звукомъ и буквою *ы* въ обоихъ начертаніяхъ.	То же.	То же и списываніе другихъ знакомыхъ буквъ, словъ и фразъ, предварительно учениками разложенныхъ на звуки и написанныхъ или набранныхъ подъ ихъ диктовку на доскѣ.
11	Чтеніе и письмо.		
12	Знакомство со звукомъ и буквою *т* въ обоихъ начертаніяхъ. Чтеніе и письмо.	То же и письмо по картинкамъ.	

[1]) Здѣсь мы не помѣщаемъ бесѣды учителя о классныхъ порядкахъ, потому что она не имѣетъ прямого отношенія къ обученію грамотѣ.

[2]) Элементы-рисунки см. ниже.

[3]) Чтеніе по разрѣзной азбукѣ предполагаетъ предварительный наборъ подвижными буквами даннаго слова.

матеріалъ можетъ быть пройденъ въ 5, 4, 3 и даже 2 дня)[1]), аккуратности посѣщенія уроковъ, опытности учителя, его взглядовъ на вопросъ о продолжительности изученія алфавита и проч.

Но мы, предлагая наше примѣрное распредѣленіе уроковъ, хотѣли только намѣтить ту послѣдовательность, въ какой одно упражненіе должно слѣдовать за другимъ.

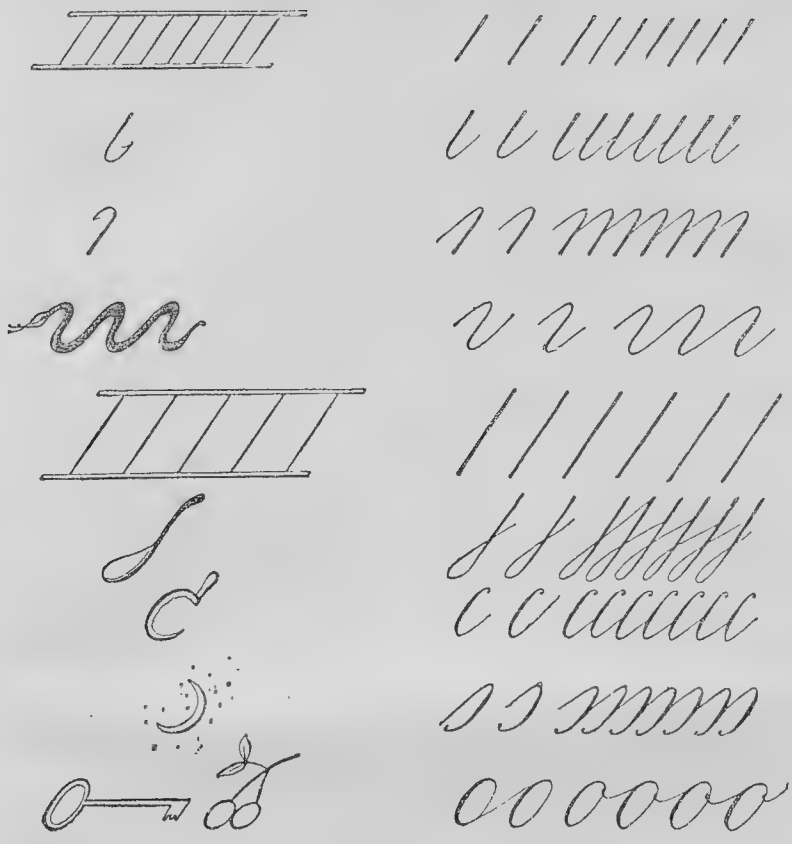
Упражненія въ письмѣ на первой ступени обученія.

I. *Планъ перваго урока.* Первый урокъ письма-рисованія мы относимъ на тотъ же самый день, когда начинаемъ звуковыя упражненія. Если разложеніе рѣчи на слова и словъ на слоги составляло предметъ перваго урока, то письмо-рисованіе будетъ служить хорошимъ средствомъ для смѣны занятій, такъ какъ этотъ предметъ требуетъ напряженія другихъ способностей, не упражнявшихся на первомъ урокѣ.

1) *Какъ связывать послѣдующій урокъ съ предыдущимъ урокомъ.* Предъ началомъ урока ученикамъ выдаются тетради съ приготовленной заранѣе графическою сѣткою, карандаши или перья. На классной доскѣ, тоже до начала урока, должна быть заготовлена графическая сѣтка и нарисована лѣсенка.

Учитель показываетъ дѣтямъ рисунокъ лѣстницы, предупреждая, что сейчасъ дѣти сами будутъ рисовать такую же лѣстницу, и, напоминая дѣтямъ предыдущій урокъ звуковыхъ упражненій, говоритъ: «Сейчасъ мы считали, изъ сколькихъ частей состоятъ рѣчи и слова; а теперь будемъ считать, изъ

Взгляды на быстроту обученія взрослыхъ грамотѣ различны. Хр. Д. Алчевская въ своей воскресной школѣ проходитъ въ первый часъ перваго дня 4 элемента, а затѣмъ еще 4 элемента, и всего въ первый день восемь буквенныхъ элементовъ. Она пишетъ, что хотѣла бы пройти еще 4 элемента, но боялась, какъ бы не перепутали ихъ съ непривычки. На второе воскресенье Х. Д—на проходитъ звуки *а* и *у*, точку съ волнистою вверхъ и внизъ, а также волнистую съ петлею. (Мы не проходимъ этихъ элементовъ на первыхъ урокахъ, а проходимъ ихъ одновременно съ буквами, въ составъ которыхъ они входятъ.) Въ общемъ Хр. Дан. Алчевская проходитъ отъ 2 до 3 звуковъ и буквъ въ каждое воскресенье и весь алфавитъ оканчиваетъ въ 15—17 воскресеній. При этомъ она располагаетъ занятія такимъ образомъ, что сначала идетъ медленно (въ 5 воскресеній она прошла только 3 звука), а затѣмъ все быстрѣе. Разсказывая о своихъ занятіяхъ, почтенная дѣятельница по народному образованію приводитъ слѣдующій случай. Въ то время, когда, проходя по 2—3 звука, она дошла до *ы* и *о*, одна изъ ученицъ за одну недѣлю съ помощью брата, ученика народнаго училища, прошла весь алфавитъ, усвоила твердо начертанія всѣхъ буквъ и написала некрасивымъ, но мелкимъ почеркомъ 3 страницы въ тетради. Этотъ фактъ можетъ наводить на мысль, что со взрослыми можно итти быстрѣе. И, дѣйствительно, есть школы для взрослыхъ, гдѣ въ первое воскресенье проходятъ 6 звуковъ и весь алфавитъ оканчиваютъ въ 6 воскресеній. Но намъ, на основаніи личныхъ наблюденій, всегда казалось болѣе нормальнымъ въ такихъ школахъ при среднемъ уровнѣ учащихся проходить по 3—4 звука въ день и оканчивать алфавитъ въ 9 воскресеній. При этомъ въ первый учебный день мы ограничились бы изученіемъ двухъ-трехъ элементовъ, но познакомили бы учащихся взрослыхъ съ двумя-тремя буквами (а, у, о).



сколькихъ частей состоитъ эта лѣсенка[1]). Я буду снова рисовать ее мѣломъ на доскѣ, а вы считайте ея части».

Учитель рисуетъ на заранѣе разграфленной доскѣ верхнюю горизонтальную линію, а дѣти говорятъ, что это первая часть; далѣе рисуется нижняя горизонтальная, и дѣти называютъ ее второю частью, еще далѣе учитель рисуетъ первую перекладинку слѣва, а дѣти называютъ ее третьею частью и т. д.

Когда части рисунка сосчитаны, учитель говоритъ: «Пора и вамъ рисовать; но раньше вамъ надо научиться, какъ сидѣть, какъ держать руки, ноги, туловище, голову, карандашъ и тетрадь».

2) *Какъ держать туловище, голову и руки.* Такъ какъ въ данномъ случаѣ лучшимъ пріемомъ обученія надо признать тотъ, который будетъ основанъ на наблюденіи и подражаніи, то мы предлагаемъ слѣдующій способъ.

---

1) Въ школахъ для взрослыхъ нѣтъ надобности въ рисованіи лѣсенки, удильныхъ крючковъ и проч. Тамъ изученіе элементовъ связывается и предшествуетъ изученію буквы, въ составъ которой они входятъ.

Учитель на виду всѣхъ дѣтей садится за столъ и говоритъ: «Вотъ какъ надо сидѣть, когда пишешь. Попробуйте и вы сѣсть такъ же, какъ я сижу. (Осматриваетъ учащихся.) Одинъ изъ васъ, я вижу, прислонился грудью къ столу. Такъ ли я сижу? Сидите и вы такъ же. Если же вы будете прижиматься грудью къ столу, то отъ этого будетъ болѣть грудь. Такъ какъ же надо сидѣть въ классѣ? Сядьте же всѣ какъ надо... Вотъ такъ. Одинъ изъ васъ согнулся: нагнулъ спину и шею; такъ ли сижу я? (Отв.: вы сидите прямо.) Сидите же и вы прямо; если же вы будете нагибаться, то можете стать сутулыми, похожими на горбатаго человѣка. Такъ какъ же надо сидѣть? Сядьте же всѣ, какъ слѣдуетъ... Вотъ такъ. Иные сильно наклоняютъ голову надъ бумагой; наклоняю ли голову я? Не надо и вамъ наклонять головы, а не то вы испортите свои глаза, будете близорукими, подслѣповатыми. Сядьте же какъ надо... Одинъ изъ васъ поджалъ свои ноги; посмотрите, какъ я держу свои ноги, на что я опираюсь ими? и т. д. Теперь встаньте всѣ и снова сядьте, какъ надо. Еще разъ» [1]).

Учитель кладетъ обѣ свои руки на столъ такъ, какъ надо ихъ класть во время письма, и приглашаетъ учащихся положить свои руки такъ же.

Въ иной дѣтской школѣ учителю, быть-можетъ, придется удостовѣриться, умѣютъ ли дѣти отличать правую руку отъ лѣвой. Въ такомъ случаѣ онъ спроситъ дѣтей: «Какой рукой вы молитесь? Поднимите правую руку. А теперь лѣвую». Затѣмъ, осматривая дѣтей, учитель дѣлаетъ замѣчанія: «Одинъ изъ васъ держитъ локоть лѣвой руки не на столѣ. Гдѣ я держу оба локтя [2])? Положите и вы свои руки такъ же. Что я придерживаю лѣвою рукою? (Тетрадь.) Дѣлайте и вы то же. Если же вы не будете придерживать лѣвою рукою тетради, ее будетъ двигать правая рука и писать будетъ нельзя».

«Одинъ изъ васъ неровно держитъ плечи: лѣвое плечо выше, а правое ниже. Смотрите, какъ я держу свои плечи. Держите и вы такъ же. Если же вы будете держать плечи неровно, вы привыкнете къ этому и будете всегда держать ихъ такъ, а это некрасиво и нездорово».

«Теперь встаньте и снова сядьте, какъ надо, и, какъ слѣдуетъ, положите руки на столъ. Еще разъ встаньте. Еще разъ сядьте, какъ слѣдуетъ».

3) *Какъ держать писчее орудіе (карандашъ, перо, грифель).* Учитель на виду у всѣхъ беретъ карандашъ, грифель или

---

[1]) Въ школахъ для взрослыхъ достаточно ограничиться лишь краткими замѣчаніями, какъ надо сидѣть.

[2]) Оба локтя должны быть на столѣ, и лѣвое предплечье должно лежать такъ, чтобы образовать съ правымъ уголъ въ 60°. Если въ школѣ нѣтъ транспортира, то углы въ 60 градусовъ учитель можетъ получить, если построить равносторонній треугольникъ. Если, напримѣръ, взять три равныхъ карандаша и положить ихъ такъ, чтобы образовалась треугольная фигура, то каждый изъ трехъ угловъ будетъ равенъ 60 градусамъ.

перо (словомъ, то орудіе письма, какимъ начинаютъ писать дѣти въ данной школѣ). «Покажите, какъ вы складываете пальцы, когда молитесь Богу. Вотъ такъ же и я сложилъ свои пальцы, чтобы взять карандашъ. Возьмите свои карандаши такъ же, какъ я взялъ свой [1]). Я вижу, что одинъ мальчикъ взялъ карандашъ двумя пальцами. Такъ ли я держу свой карандашъ? Держите и вы свои карандаши тремя пальцами; если же вы будете держать карандашъ только двумя пальцами, онъ будетъ плохо держаться, у васъ не хватитъ силы долго и хорошо держать его; вы скоро устанете. Мой указательный палецъ надавливаетъ карандашъ сверху, а два другіе — съ боковъ. Я могу поднять указательный палецъ, и карандашъ не упадетъ: его поддерживаютъ съ боковъ два пальца. Поднимите и вы указательный палецъ, какъ это дѣлаю я, и снова опустите его. Если карандашъ не упадетъ, значитъ, вы хорошо его держите».

«Теперь положите карандашъ. Теперь снова возьмите его тремя пальцами. Покажите, какъ вы его держите. Еще разъ положите. Еще разъ возьмите, какъ надо».

4) *Рисованіе-письмо по графической сѣткѣ.* «Я рисовалъ лѣсенку на доскѣ по линіямъ. Вотъ это верхняя линія (указываетъ горизонтальную линію графической сѣтки на классной доскѣ); вотъ это нижняя линія. Эти линіи помогали мнѣ рисовать. Онѣ показывали, куда я долженъ вести мѣломъ. Я рисовалъ на доскѣ, а вы будете рисовать на тетрадяхъ».

«Рисуя лѣсенку, вы будете въ то же время и учиться писать. Въ письмѣ тоже придется чертить такія же линіи и черточки. Предъ вами положены тетради. Посмотрите на ваши тетради: тамъ въ каждой строчкѣ есть тоже верхняя и нижняя линіи. Покажите пальцами первую строчку. Проведите пальцами по верхней линіи первой строчки; не касайтесь, однако, бумаги, не замарайте ея. Проведите пальцами по нижней линіи. Но тоже не дотрогивайтесь до бумаги». (Конечно, учитель наблюдаетъ, вѣрно ли дѣти показываютъ ту и другую линіи.)

«Кромѣ верхней и нижней линій, на доскѣ есть еще косыя (наклонныя) линіи. Вотъ онѣ. (Показываетъ.) На вашихъ тетрадяхъ есть тоже косыя линіи. Укажите пальцемъ одну косую линію налѣво. Укажите другую косую [2]). Изъ этихъ линій образуются клѣтки и у каждой клѣтки есть верхніе и нижніе углы: вотъ (указывая на доскѣ) первая клѣтка, вотъ ея верхніе углы. Укажите первую клѣтку въ своихъ тетрадяхъ, укажите въ ней одинъ верхній уголъ, а теперь укажите другой верхній уголъ. Теперь положите тетради такъ, какъ я

---

[1]) Верхняя часть карандаша должна лежать около основанія указательнаго пальца.

[2]) Если въ школѣ принято прямое письмо, то вмѣсто выраженія „косая линія“ можно говорить „линія сверху внизъ“. Но, повидимому, дѣтямъ болѣе понравятся выраженія: *лежачая* линія для горизонтальныхъ и *стоячая* для вертикальныхъ.

кладу тетрадь передъ собою. Поднимите тетради: еще разъ положите, какъ надо, передъ собою. Теперь возьмите въ правую руку, какъ надо, карандашъ и будемъ рисовать лѣсенку [1]). Двѣ первыя части лѣсенки у васъ уже нарисованы: будемъ рисовать третью. Приложите кончикъ карандаша въ верхній уголъ клѣтки, тамъ, гдѣ сходится верхняя линія съ косою линіею (самъ учитель ставитъ мѣлъ, гдѣ надо, на классной доскѣ), такъ, какъ дѣлаю я. (Осматриваетъ тетради и въ случаѣ нужды поправляетъ дѣтей.) Вотъ такъ. Теперь поднимите карандашъ. Еще разъ поставьте его на прежнее мѣсто. Но куда вамъ вести черту? (Самъ учитель съ мѣломъ въ рукахъ дѣлаетъ на доскѣ все то, что должны дѣлать дѣти на своихъ тетрадяхъ.) Это показываетъ косая (наклонная) линія. Она укажетъ, куда намъ вести черту. Ведите теперь карандашъ по косой линіи, какъ дѣлаю я. Но когда и гдѣ намъ остановиться? Это показываетъ нижняя линія. Какъ только карандашъ дойдетъ до нижней линіи, вы должны остановиться. У одного изъ васъ рука всѣмъ краемъ мизинца (показываетъ мизинецъ) лежитъ на бумагѣ. Это мѣшаетъ двигаться рукѣ. Не надо наклонять руку ни направо, ни налѣво: надо держать ее вотъ такъ (показываетъ) [2]). Положите правую руку, какъ надо. Поднимите и еще разъ положите, какъ надо. Одинъ изъ васъ пишетъ одною рукою, не разгибая пальцевъ, а при письмѣ надо сгибать и разгибать пальцы, вотъ такъ. (Показываетъ.) Держите карандашъ и покажите, не на бумагѣ, а въ воздухѣ, поднявъ руку кверху, какъ надо сгибать и разгибать пальцы. Смотрите, какъ это дѣлаю я».

Дѣти подражаютъ и въ воздухѣ сгибаютъ и разгибаютъ, какъ надо при письмѣ, одни пальцы, держа въ рукѣ карандашъ.

«Нарисуемъ теперь новую часть лѣсенки. Поставьте карандашъ въ слѣдующій верхній уголъ направо, тамъ, гдѣ слѣдующая косая линія сходится съ тою же верхней линіей. (Показываетъ мѣломъ на доскѣ.) Теперь сгибайте пальцы. Ведите черту по косой линіи вплоть до нижней лежачей линіи. Здѣсь остановитесь».

Дѣти продолжаютъ работу; учитель обходитъ ихъ, одному поправляя тетрадь, другому карандашъ, третьему руки, тому корпусъ, этому голову, а чаще всего показывая, гдѣ начать черту, куда ее вести, гдѣ остановиться и т. д. Если урокъ проведенъ правильно, то продолженіе этого упражненія можетъ составить матеріалъ для самостоятельной работы уче-

---

[1]) Для облегченія дѣтей можно при помощи дежурнаго изъ старшихъ учениковъ заранѣе нарисовать на всѣхъ тетрадяхъ двѣ горизонтальныя части лѣстницы, верхнюю и нижнюю, съ тѣмъ, чтобы дѣтямъ оставалось только рисовать остальныя промежуточныя линіи, соотвѣтствующія первому письменному элементу—прямой палочкѣ безъ крючковъ.

[2]) Точками опоры для руки служатъ конечности двухъ свободныхъ пальцевъ—безымяннаго и мизинца.

никовъ. Если у учителя не одно отдѣленіе, то на такой самостоятельной работѣ часть своихъ обязанностей учитель можетъ передать подъ своимъ общимъ надзоромъ дежурному старшему ученику, если самъ занимается съ среднимъ отдѣленіемъ. Теперь уже дежурный будетъ обходить дѣтей, исправлять ихъ ошибки въ рисованіи, поправлять ихъ тетради, карандашъ, руки и проч.

При такихъ условіяхъ, кромѣ уже изложеннаго урока съ учителемъ, достаточно одной самостоятельной работы, чтобы ученики научились рисовать лѣсенку, т.-е. изучили первый письменный элементъ, который входитъ въ составъ буквъ: *н, к, ж.*

II. *Второй урокъ-рисованія-письма съ учителемъ.* При вышеизложенныхъ условіяхъ слѣдующій день послѣ урока ученія можетъ быть употребленъ на рисованіе удильнаго крючка въ одномъ изъ двухъ его видовъ; въ данномъ случаѣ это будетъ палочка съ крючкомъ внизу, при чемъ рисованіе его въ обратномъ видѣ—въ формѣ палочки съ крючкомъ вверху—можетъ составить матеріалъ для слѣдующаго урока. Палочка съ крючкомъ внизу представляетъ тотъ письменный элементъ, который входитъ въ составъ строчныхъ буквъ: *и, ш, щ, н, ы, л, м, а* и *я;* а буква *і*, если не считать точки вверху, состоитъ только изъ одного этого элемента.

Урокъ начинается точно такъ же напоминаніемъ, какъ дѣти должны сидѣть, какъ держать руки, карандашъ, тетрадь и т. д. Чтобы нарисовать крючокъ, дѣти точно такъ же, какъ и на первомъ урокѣ, должны поставить карандашъ въ лѣвомъ углу клѣтки, точно такъ же, должны, сгибая пальцы, вести черту внизъ по наклонной, но, не доходя до нижней линіи, сдѣлать небольшое закругленіе внизу и, разгибая пальцы, вести тонкую черту до средины слѣдующей наклонной, здѣсь въ первый разъ дѣти встрѣчаются съ тонкими чертами и могутъ изъ своей практики вынести правило, что всякій разъ, какъ они ведутъ черту вверхъ, она выходитъ тонкой, а когда ведутъ ее внизъ, она выходитъ толстой палочкой.

На томъ же урокѣ мы успѣваемъ нарисовать удильный крючокъ и въ другомъ положеніи, когда онъ напоминаетъ палочку съ крючкомъ кверху. Рисуя такой крючокъ, дѣти будутъ писать тотъ элементъ (палочка съ крючкомъ вверху), который входитъ въ составъ строчныхъ буквъ *п* и *т*. Чтобы нарисовать такой крючокъ, дѣти ставятъ карандашъ въ средину наклонной и затѣмъ, разгибая пальцы, ведутъ тонкую черту до верхней линіи, дѣлаютъ небольшое закругленіе и затѣмъ ведутъ черту по наклонной внизъ, вплоть до нижней линіи.

То же упражненіе дается дѣтямъ и какъ самостоятельная работа на одномъ изъ слѣдующихъ уроковъ.

III. *Третій урокъ съ учителемъ* можетъ быть посвященъ рисованію змѣи, а этотъ рисунокъ соотвѣтствуетъ буквенному элементу, извѣстному подъ именемъ черты съ закругленіями вверху и внизу. Дѣтямъ же болѣе нравится называть этотъ

элементъ палочкой съ двумя крючками. Этотъ элементъ вполнѣ соотвѣтствуетъ буквѣ *г*, входитъ въ составъ нѣсколькихъ строчныхъ буквъ, какъ, напримѣръ, *т*, *п*, *р* и другихъ; этотъ же элементъ въ уменьшенномъ видѣ входитъ, какъ придаточная часть, въ составъ строчныхъ буквъ *в* и *э*. При рисованіи этой фигуры учитель обратитъ вниманіе дѣтей на то, что они должны ставить карандашъ въ средину наклонной, затѣмъ, разгибая пальцы, вести тонкую черту до верхней линіи, здѣсь сдѣлать небольшое закругленіе и, сгибая пальцы, вести черту внизъ по наклонной, а внизу дѣлать другое закругленіе и, разгибая пальцы, вести тонкую черту до средины слѣдующей наклонной.

Рисованіе той же фигуры и повтореніе прежнихъ составитъ матеріалъ для самостоятельной работы на одномъ изъ слѣдующихъ уроковъ.

IV. Слѣдующій урокъ съ учителемъ можетъ быть посвященъ рисованію лѣстницы, но съ тѣмъ, чтобы разстояніе между горизонтальными линіями было больше прежняго и равнялось элементу, входящему въ составъ буквъ съ надстрочными и подстрочными частями: строчныхъ буквъ *р* и *ф* и прописной *Ж*.

Опытъ показываетъ, что дѣти безъ особыхъ затрудненій не могутъ нарисовать линію длиною въ $^3/_4$ дюйма, а потому длина элемента, о которомъ идетъ рѣчь, ни въ какомъ случаѣ не должна превышать этой мѣры. Лучше дать меньшій размѣръ этой черты, около $^1/_2$ дюйма, чѣмъ увеличить его и ввести дѣтей въ искушеніе полагаться на одно движеніе руки, а не движеніе пальцевъ.

Если учитель спѣшитъ поскорѣе покончить съ раздѣльнымъ обученіемъ письму-чтенію, онъ можетъ не выписывать этого элемента теперь, а выписать его вмѣстѣ съ буквою *р*, куда этотъ элементъ входитъ. И это тѣмъ удобнѣе, что изученіе звука *р* при нашей системѣ очень часто совпадаетъ во времени съ изученіемъ 5 элемента (см. наше распредѣленіе занятій).

V. Слѣдующій элементъ, помѣщенный у насъ въ *Букварѣ*, можетъ быть выписанъ посредствомъ рисованія ложки. Но онъ точно такъ же можетъ быть пропущенъ на подготовительныхъ письменныхъ упражненіяхъ и изученъ вмѣстѣ съ буквою *у*, когда дойдетъ до нея очередь.

Такъ какъ этотъ элементъ, какъ и предыдущій, отличается значительною длиною, то здѣсь должны быть приняты тѣ же предосторожности; и здѣсь учитель станетъ наблюдать, чтобы дѣти не писали одною рукою, безъ участія пальцевъ. Разумѣется, здѣсь идетъ рѣчь только о движеніи рукою вверхъ и внизъ, при рисованіи только одного рисунка или при письмѣ одного элемента. Когда же дѣтямъ придется переходить отъ одного рисунка къ другому и отъ одного элемента къ другому, то, конечно, они не могутъ обойтись безъ того,

чтобы не передвигать руки слѣва направо, но они станутъ двигать рукою не сверху внизъ, а по направленію строчки. Вообще слишкомъ строгихъ требованій относительно неподвижности руки, какъ это требуется большинствомъ методикъ по чистописанію, мы не ставили бы дѣтямъ. Не надо отличаться большою наблюдательностью, чтобы видѣть, что въ письмѣ участвуютъ не только пальцы, но и вся рука. Повидимому, наилучшее письмо представляетъ результатъ комбинаціи движеній руки съ движеніями пальцевъ. Попробуйте писать одними пальцами, и вы утомитесь очень скоро; попробуйте помогать движеніямъ пальцевъ еще движеніями руки, и утомленіе наступитъ позднѣе, а ваше письмо, при равныхъ другихъ условіяхъ, будетъ не хуже.

VI. Слѣдующій урокъ можно употребить на рисованіе серпа (для городскихъ дѣтей можно взять серпъ луны), при чемъ дѣти упражняются въ письмѣ такъ называемаго полуовала или, попросту, полукружка, входящаго въ составъ строчныхъ буквъ: *е, с, х, ж, ф*.

Если дѣти въ это время уже успѣли познакомиться со звукомъ и печатною буквою *с*, то учитель въ концѣ урока можетъ дать дѣтямъ письмо этой буквы.

Письму этой буквы учитель предпосылаетъ анализъ буквы [1]). Дѣти будутъ смотрѣть, какъ пишетъ эту букву учитель, а при наведеніи учителя скажутъ, что письменная буква *с* состоитъ изъ двухъ частей: изъ точки и изъ полукружка. Быть-можетъ, дѣтямъ болѣе понравятся названія дуга или серпъ, и мы не видимъ основанія, почему бы не остановиться на нихъ. При письмѣ этой буквы дѣти сначала ставятъ точку, а потомъ уже пишутъ полукружокъ.

Вслѣдъ за этимъ упражненіемъ можетъ итти рисованіе серпа, обращеннаго въ другую сторону. Такимъ образомъ получится элементъ, входящій въ составъ строчныхъ буквъ: *э, ф, х, ж*. И рисованіе серпа и письмо буквы *с* можетъ составить матеріалъ для самостоятельной работы учащихся. При этомъ дѣти будутъ пользоваться Букваремъ, гдѣ для образца даны буквы. Можно въ качествѣ самостоятельной же работы дать дѣтямъ рисованіе ложки (см. рис. на стр. 201), что будетъ соотвѣтствовать элементу, встрѣчающемуся въ буквахъ *у* и *д*.

VII. *Одинъ урокъ съ учителемъ* можетъ быть посвященъ рисованію ключа или сливы, что будетъ соотвѣтствовать буквенному элементу, извѣстному подъ именемъ овала, который входитъ въ составъ буквъ *о, ѳ, ю, а, д, б*. Если къ этому времени ученики познакомятся и со звукомъ и съ печатною буквою *о*, то въ концѣ урока можно познакомить учениковъ съ этою буквою. Дѣти будутъ сначала смотрѣть, какъ пишетъ

---

[1]) О томъ, въ какомъ порядкѣ ведется изученіе письменнаго начертанія буквы, смотри ниже.

эту букву учитель, разложатъ ее на части: кружокъ, точка и тонкая соединительная линія. Письмо этой буквы составитъ матеріалъ для самостоятельной работы.

Есть наблюденіе, что для дѣтей, уже рисовавшихъ играючи до поступленія въ школу, проще писать *о* (овалъ), чѣмъ *с* (полуовалъ); въ этихъ случаяхъ надо начать съ рисованія ключа или сливы, т.-е. цѣлыхъ кружковъ, а затѣмъ уже перейти къ рисованію серпа.

Разъ главные основные элементы выписаны, для дѣтей уже не представляется никакихъ затрудненій къ тому, чтобы соединить письмо и чтеніе. Отнынѣ учитель, пользуясь самостоятельными работами дѣтей, можетъ показывать дѣтямъ двѣ письменныя буквы: на урокѣ письма-чтенія — одну, соотвѣтствующую новому изучаемому звуку, а на самостоятельной письменной работѣ — другую, соотвѣтствующую одному изъ пройденныхъ звуковъ. Въ этомъ послѣднемъ случаѣ лучше начинать съ болѣе простыхъ буквъ и отъ нихъ переходить къ другимъ, болѣе сложнымъ. Отъ *л* надо будетъ перейти къ *м*, отъ *о* перейти къ *а* и т. д.

Разложеніе рѣчи на слова.

Учитель говоритъ какое-нибудь коротенькое предложеніе, повторяетъ его, дѣлая подлиннѣе паузу между словами. Затѣмъ его повторяетъ также и одинъ изъ учениковъ. Теперь учитель спрашиваетъ: «Сколько словъ сказалъ я? (Два.) Какое первое слово? (*Шала.*) Какое второе? (*роса.*) Учитель: Да, эта рѣчь состоитъ изъ двухъ словъ. Но я скажу теперь другую рѣчь: *Красное солнышко взошло.* Изъ сколькихъ словъ состоитъ эта рѣчь? (Изъ трехъ.) Какое первое слово? (*Красное.*) и т. д. Всѣ эти слова длинныя, а бываютъ слова и коротенькія. Возьмемъ, напримѣръ, такую рѣчь: *У волка зубы.* (Учитель дѣлаетъ большія паузы послѣ *у*, такъ чтобы у дѣтей не было сомнѣнія въ томъ, что это отдѣльное слово, хотя и короткое.) Кто повторитъ эту рѣчь такъ же, какъ и я? Какое здѣсь первое слово? (*У.*) Какое второе? (*волка.*) Какое изъ нихъ короткое, а какое подлиннѣе?»

Точно такъ же дѣти считаютъ слова въ предложеніяхъ: *У пчелы жало. У волка зубы, а у пчелы жало.* Когда всѣ послѣднія фразы разложены на слова, учитель говоритъ: «Вы умѣете нарисовать кошку, лошадку, лѣсенку; но можно рисовать не только животныхъ и вещи, но и слова. Впрочемъ, слова не рисуютъ, а либо пишутъ, либо печатаютъ. Скажите мнѣ одно изъ этихъ коротенькихъ, маленькихъ словъ, а я покажу вамъ, какъ оно рисуется, печатается въ книгахъ. (Отв. *а*) [1]). Повторите это слово всѣ хоромъ». (Дѣти: *а-а-а.*)

---

[1]) Учитель вмѣсто союза *а* можетъ взять *а* въ значеніи вопроса *что?* Для этого годится, напримѣръ, такая фраза: *А! попалась, птичка, стой!* Или же

Учитель: «Такъ иногда говорятъ, когда откликаются на зовъ другого человѣка. Какъ же печатается это слово въ книгахъ? (Учитель показываетъ печатную букву *а*.) Вотъ какъ *а* печатается въ книгахъ. Чтобы написать такое же *а* мѣломъ на доскѣ, что я дѣлаю сначала? (Чертитъ переднюю часть *а*.) Что я дѣлаю потомъ? Изъ сколькихъ же частей состоитъ эта буква? На что похожа первая часть? А вторая? [1]) На что похожа вся буква»? [2])

Одинъ экземпляръ изученной буквы учитель прибиваетъ гвоздемъ на планку классной доски и оставляетъ тамъ во все время прохожденія алфавита. Изъ разрѣзной азбуки, приложенной къ нашему Букварю, выдается на руки дѣтямъ заранѣе вырѣзанная та же самая буква. Учитель: «*Зимою морозы, а лѣтомъ грозы.* Кто повторитъ, что я сказалъ? (Послѣ повторенія.) Нѣтъ ли тутъ слова, которое мы умѣемъ читать? Какое оно по порядку, по счету: первое, второе, третье или четвертое? Покажите, какъ печатается это слово въ книгахъ. Кто изъ васъ придумаетъ рѣчь со словомъ *а*? А какъ это слово печатается въ книгахъ?»

«Какое другое коротенькое слово мы нашли въ рѣчи: *у пчелы жало? (У.)* Повторите еще это слово всѣ хоромъ. (Ученики: *у-у-у.*) Такъ иногда дѣти пугаютъ другъ друга: *у-у.* Я покажу вамъ теперь, какъ это слово печатается въ книгахъ. (Показываетъ печатную букву *у*.) Чтобы написать такую букву на доскѣ мѣломъ, что я дѣлаю сначала? (Чертитъ переднюю часть. Дѣти могутъ сказать: «Толстую палочку», и этотъ отвѣтъ можно подтвердить.) Что дѣлаю потомъ? (Чертитъ вторую часть. Отв.: «Тоненькую палочку съ крючкомъ внизу».) Изъ сколькихъ частей состоитъ эта буква? На что она похожа?» Если дѣти скажутъ, что буква *у* похожа на вилы,

---

Когда позвали мальчика Петю, онъ откликнулся: А? Для той же цѣли годится и такая фраза: *Когда ученику объяснили урокъ, онъ сказалъ: А! теперь понимаю.* Вмѣсто предлога *у* можно употребить восклицаніе *у*. Такой смыслъ имѣетъ *у*, напримѣръ, въ слѣдующихъ фразахъ: *Маленькій мальчикъ пугаетъ свою мать: у!—У! страшно мнѣ*, и т. д.

[1]) Если дѣти скажутъ, что одна часть похожа на кружокъ, а вторая—на палочку съ двумя крючками (одинъ вверху, а другой внизу), то такой отвѣтъ будетъ приблизительно вѣренъ, и учитель можетъ его подтвердить.

[2]) Если, какъ это было у меня на урокѣ, кто-нибудь скажетъ, что эта буква похожа на птичку, можно подтвердить, что тутъ есть отдаленное сходство: верхнюю часть можно принять за шею съ головой, нижнюю заднюю—за хвостъ, а нижнюю переднюю — за брюшко. Оправданіе такой аналогіи найдется и въ исторіи письменности. Буква *а*, дѣйствительно, путемъ длинныхъ измѣненій образовалась изъ іероглифа—рисунка, обозначающаго птицу. Замѣчательно, что самыя отдаленныя аналогіи и тѣ помогаютъ дѣтямъ удержать въ памяти формы буквъ. Если дѣти видали аиста или слыхали про него, то можно воспользоваться этимъ названіемъ съ тѣмъ, чтобы первый звукъ его напоминалъ звуковое значеніе буквы, а фигура — форму буквы. При этомъ на классной доскѣ можно нарисовать аиста два и даже болѣе раза: одинъ разъ такъ, чтобы рисунокъ яснѣе напоминалъ птицу, а другой—чтобы онъ, сохраняя существенныя черты птицы, какъ можно ближе напоминалъ печатную букву *а*.

можно подтвердить эту аналогію. Еще лучше, если дѣти найдутъ сходство этой буквы съ ухватомъ, потому что тогда первый звукъ слова напоминалъ бы имъ и звуковое значеніе буквы. Самый же ухватъ можно было бы нарисовать на доскѣ нѣсколько разъ, сначала такъ, чтобы рисунокъ возможно ближе походилъ на изображаемый предметъ, а въ концѣ такъ, чтобы онъ возможно ближе напоминалъ букву. Затѣмъ одинъ экземпляръ буквы *у* учитель прибиваетъ къ планкѣ, а изъ разрѣзной азбуки Букваря выдаетъ дѣтямъ на руки букву *у*. Затѣмъ учитель говоритъ: *У лисицы нора, а у птички гнѣздо.* Когда дѣти повторятъ фразу, учитель говоритъ: «Ваня, скажи первое слово. *(У.)* Вася, скажи второе» и т. д. Когда вся фраза разложена, учитель спрашиваетъ: «Кто изъ васъ помнитъ, какія здѣсь есть короткія слова?» (Отв.: *у, а.*) Покажите, какъ печатается *у*. А какъ печатается *а*?» Если время и развитіе дѣтей позволятъ, то можно дать имъ и слѣдующую задачу: «Придумайте сами рѣчь, гдѣ было бы слово *у*. Покажите, какъ это слово печатается въ книгахъ. Придумайте рѣчь, гдѣ было бы слово *а*. Какъ оно печатается?»

Учитель поочередно показываетъ дѣтямъ буквы *а* и *у*, а дѣти произносятъ соотвѣтствующіе звуки. Затѣмъ учитель приглашаетъ дѣтей самихъ поочередно брать изъ розданныхъ имъ на руки буквъ то одну, то другую, показывать ихъ и произносить.

Мы не останавливаемся на такихъ же упражненіяхъ со словомъ *о* (въ значеніи предлога) и буквою *о*. Это слово можетъ быть, подобно вышеизложенному, выдѣлено, напримѣръ, изъ фразы: «Учитель разсказываетъ дѣтямъ о звѣряхъ, о птицахъ, о змѣяхъ, о пчелахъ, о муравьяхъ». И такъ же, какъ *а* и *у*, оно можетъ быть фиксировано буквою. Говоря о формѣ этой буквы, учитель можетъ сравнить ее съ обручемъ, при чемъ первый звукъ слова обручъ напомнитъ звуковое значеніе буквы, а форма обруча—форму буквы. Вмѣсто предлога *о* можно взять *о* какъ восклицаніе, напримѣръ, въ фразахъ: «О, горе намъ!»—«О, другъ мой!»—«О, бѣдные люди!» и т. д. Говоря объ этомъ звукѣ, можно указать на то, что такимъ словомъ выражаютъ иногда изумленіе.

Разложеніе словъ на слоги.

Учитель показываетъ первую картинку въ нашемъ Букварѣ, изображающую мальчика въ лѣсу съ корзиною грибовъ.

Учитель предлагаетъ вопросы: «Кто здѣсь нарисованъ? Гдѣ находится мальчикъ? Зачѣмъ сюда пришелъ? Одинъ ли онъ пришелъ? Видите ли вы здѣсь его папу или маму или бабушку? Зачѣмъ онъ приложилъ руки ко рту? Что онъ кричитъ?» Дѣти разскажутъ, что мальчикъ пришелъ въ лѣсъ за грибами, что онъ былъ не одинъ, что съ нимъ, быть-можетъ,

пошелъ папа или мама или бабушка, что онъ потерялъ своихъ родныхъ и кричитъ имъ *ау*.

Изъ словъ, какія встрѣтятся въ отвѣтахъ дѣтей, учитель для разложенія на слоги выберетъ слова въ родѣ: *папа*, *баба*, *мама*, потому что здѣсь каждый слогъ начинается съ губного звука, и движенія губъ при произношеніи такихъ слоговъ видны ясно.

Самое разложеніе ведется слѣдующимъ образомъ:

«Вчера мы считали, сколько частей въ лѣсенкѣ (см. ниже); можно сосчитать, сколько частей въ словѣ. Одно и то же слово можно сказать по-разному. Я скажу слово *баба* сразу, такъ, какъ всѣ говорятъ: *баба*. А теперь я скажу это слово по частямъ, раздѣльно, съ остановкою: *ба-ба*. Скажите и вы это слово *вмѣстѣ*, *сразу*, какъ всѣ говорятъ; а теперь скажите *раздѣльно*, *по частямъ*. Теперь, также раздѣльно, я скажу слово *папа*, а вы считайте, сколько разъ я открою при этомъ ротъ». (Учитель, громко и раздѣльно, на виду у всѣхъ учениковъ, произноситъ *па-па*). (Отвѣтъ: «Два раза».) Учитель: «Значитъ, на сколько частей можно разложить это слово? (На двѣ.) Скажите отдѣльно первую часть». *(Па.)* Если бы дѣти не отвѣтили на этотъ вопросъ, можно навести ихъ на правильный отвѣтъ слѣдующимъ образомъ: «Что я сказалъ, когда въ первый разъ открылъ ротъ? *(Па.)* Вотъ это и есть первая часть. Скажите отдѣльно вторую. А теперь скажите обѣ части вмѣстѣ, какъ цѣлое слово,—такъ, какъ всѣ говорятъ. Теперь скажите его раздѣльно, по частямъ». Послѣ подобнаго же разложенія одного или двухъ словъ учитель переходитъ къ разложенію слова *ау*, къ фиксаціи его буквами, къ чтенію этого же слова. Учитель: «Теперь намъ пора читать. Какое слово кричитъ мальчикъ? (Отвѣтъ: *ау*.) Я скажу это слово, а вы считайте, сколько разъ я открою ротъ». Учитель (послѣ отвѣта: два раза): «Изъ сколькихъ же частей состоитъ это слово? Что я сказалъ, когда въ первый разъ открылъ ротъ? Какая первая часть? *(а.)* Какая вторая? *(у.)* Повторите первую часть отдѣльно. Скажите теперь отдѣльно вторую часть. А теперь скажите обѣ части вмѣстѣ, скажите все слово сразу,—такъ, какъ говорятъ всѣ. Теперь скажите это слово раздѣльно, по частямъ, сначала первую часть, а потомъ вторую».

«Попробуемъ составить слово *ау*, какъ печатаютъ его въ книгахъ. Кто помнитъ, какъ печатается *а*?» Дѣти сами нахо-

дятъ букву *а* въ разрѣзной азбукѣ. Учитель ставитъ ее на планку. «Прочтите, что я поставилъ на доскѣ. (Отв. *а.*) Все ли это слово *ау?* Чего здѣсь недостаетъ? *(у.)* Найдите, какъ печатается *у.* (Ставитъ букву *у* отдѣльно отъ *а.*) Прочтите это раздѣльно, врозь. (Ставитъ букву *у* рядомъ съ буквою *а.*) Теперь прочтите обѣ части вмѣстѣ, какъ цѣлое слово, — такъ, какъ всѣ говорятъ? *(ау.)* Теперь прочтите это слово опять раздѣльно (учитель раздвигаетъ буквы), каждую часть врозь». *(а-у.)*

Посмотрите другую картинку (плачущій ребенокъ въ люлькѣ). Что здѣсь нарисовано? «Кто знаетъ, какъ кричитъ маленькій ребеночекъ? *(уа.)* Составимъ и это слово. Я скажу это слово, а вы считайте, сколько разъ я открылъ ротъ. Что я сказалъ въ первый разъ? *(у.)* Покажите, какъ печатается *у.* (Дѣти даютъ букву, учитель ставитъ ее на планкѣ.) Я поставилъ *у;* все ли здѣсь слово? Чего же не хватаетъ?» и т. д. Дѣти читаютъ все слово слитно (когда буквы сдвинуты) и раздѣльно (когда учитель раздвигаетъ ихъ).

Если дѣти достаточно развиты, то вмѣсто того, чтобы разлагать слово *уа* и при участіи дѣтей набирать его буквами, можно дать его дѣтямъ для прочтенія въ готовомъ видѣ, поставивъ обѣ буквы рядомъ на доскѣ. Учитель при этомъ долженъ указать, какая часть стоитъ впереди и какая позади, потому что на первыхъ порахъ дѣти могутъ читать и справа налѣво. Учитель: «Кто изъ васъ узналъ, что здѣсь напечатано,—поднимите руку». Когда подняло большинство, учитель приглашаетъ прочесть данное слово. Если почему-либо эта попытка не удается, можно заставить дѣтей тянуть первую часть *(у)*, закрывъ рукою вторую букву, затѣмъ открыть ее, предупредивъ дѣтей, что, какъ только она будетъ открыта, дѣти, не прерывая голоса, должны произнесть вторую часть. Но, повторяемъ, въ этихъ упражненіяхъ здѣсь пока нѣтъ безусловной необходимости, и если учитель не надѣется на силы дѣтей, онъ ограничится разложеніемъ слова *уа,* его фиксаціею буквами и чтеніемъ этого же самаго слова, а такой пріемъ не представляетъ для дѣтей никакихъ затрудненій. Когда такъ или иначе прочитано слово *уа,* учитель предлагаетъ дѣтямъ самимъ изъ разрѣзныхъ буквъ Букваря набрать на партахъ то слово *ау,* то слово *уа.* Если у учителя не одна группа дѣтей, то эта работа дастъ ему возможность на двѣ, на три минуты оставить звуковиковъ, чтобы взглянуть на занятія другихъ отдѣленій. Какъ самостоятельную работу на этой ступени, дѣтямъ можно дать подчеркиваніе буквъ *а* и *у* на лоскутикахъ газетной бумаги, не говоря уже объ урокахъ рисованія и подготовительныхъ занятіяхъ къ письму.

Въ концѣ урока учитель обратитъ вниманіе дѣтей на то, что раньше они составляли и читали коротенькія слова *а* и *у;* то и другое слово нельзя было дѣлить на части; а теперь они составляли и читали слова подлиннѣе *ау* и *уа,* и эти слова уже можно было дѣлить на части.

Оба урока, планъ которыхъ мы только что написали, могутъ быть пройдены и въ одинъ часъ перваго дня занятій, если учитель почему-либо спѣшитъ съ прохожденіемъ алфавита; а въ школахъ для взрослыхъ въ часовой урокъ можетъ быть вложено гораздо больше содержанія, если выбросить разложеніе словъ и фразъ, не фиксируемыхъ буквами.

Разложеніе словъ на звуки и фиксація буквою длительнаго звука *(с)*.

Понятіе о звукѣ.

Учитель даетъ дѣтямъ рядъ вопросовъ: «Какъ шипитъ самоваръ?» (Дѣти: *ш.*) «Да, такой звукъ слышится, когда шипитъ самоваръ» [1]).

«А какой звукъ слышите вы, когда жукъ жужжитъ?» (ж-ж.)

«А какой звукъ слышите, когда мычитъ корова?» (м-м.)

«Какой звукъ слышенъ, когда гогочетъ гусь?» (г-г.)

«Какой звукъ слышите, когда дуете на горячую пищу?» (ф-ф.)

«Какой звукъ слышите, когда вѣтеръ воетъ въ трубѣ?» (в-в-в.)

«Какой звукъ слышится, когда человѣкъ откашливается?» (к-к-к.)

«Какой слышенъ звукъ, когда пыхтитъ паровозъ?» (п-п-п.)

«Мы уже говорили, какой звукъ говорятъ дѣти, когда пугаютъ кого-нибудь?» (у-у-у.)

«Какой звукъ говорятъ люди, когда удивлены чѣмъ-нибудь?» (а-а-а.)

«На сколько звуковъ мы разложили слово *ау?* Значитъ, изъ сколькихъ же звуковъ составлено это слово?»

«На сколько звуковъ мы разложили слово *уа?* Значитъ, изъ сколькихъ же звуковъ состоитъ это слово? А изъ сколькихъ звуковъ состоитъ слово *у?* Можно ли раздѣлить его на части? Можно ли раздѣлить на части *а?* Значитъ, есть такія коротенькія слова, которыя состоятъ только изъ одного звука. Да, тутъ только одинъ звукъ, и онъ не дѣлится на части. Какъ рисуется, какъ печатается въ книгахъ звукъ *а?*»

«А какъ рисуется, какъ печатается въ книгахъ звукъ *у*?»

«Этотъ рисунокъ звука, эту картинку звука, этотъ знакъ его зовутъ буквою. Ее мы только видимъ, а звукъ слышимъ. Я скажу *а*; что это будетъ: звукъ или буква? Я показываю вамъ вотъ эту карточку, на ней есть черный знакъ, что-то нарисовано, напечатано (показываетъ букву *а*); что это будетъ:

---

1) Эти упражненія основаны на любви дѣтей къ звукоподражаніямъ. Поэтому мы рекомендуемъ ихъ только въ дѣтскихъ школахъ. Что же касается взрослыхъ, то если бы слово *звукъ* оказалось для нихъ незнакомымъ, учитель самъ приведетъ нѣсколько подходящихъ примѣровъ, и этого будетъ вполнѣ достаточно.

буква или звукъ?» Такіе же вопросы идутъ и относительно звука и буквы *у*. Но не будемъ педантами, не будемъ строги къ дѣтямъ, когда они станутъ путать звукъ съ буквою. Мы, взрослые, вѣдь тоже не безъ грѣха въ этомъ отношеніи. И, что удивительнѣе всего, обмолвки этого рода всего чаще встрѣчаются у филологовъ и даже очень извѣстныхъ

Выдѣленіе длительнаго звука (*с*). Учитель показываетъ на картинку, изображающую *усъ*; дѣти называютъ ее. Учитель повторяетъ слово *ус*, отчетливо произнося каждый звукъ его, и спрашиваетъ, какой звукъ слышатъ дѣти въ началѣ этого слова. Ученики легко узнаютъ звукъ *у*, потому что онъ уже знакомъ имъ. Учитель снова указываетъ на ту же картинку и говоритъ: «Теперь я самъ скажу вамъ, что тутъ нарисовано; тутъ нарисовано *у*». Дѣти, быть-можетъ, выразятъ удивленіе, а учитель спроситъ: «Все ли слово я произнесъ? Чего же недостаетъ?» (Отв.: *с*.)

Затѣмъ дѣти хоромъ повторяютъ этотъ новый для нихъ звукъ *с*. Чтобы имъ легче было запомнить этотъ звукъ, можно сказать, что такъ шипитъ змѣя.

Такъ сколько же звуковъ въ словѣ *ус*? Скажите отдѣльно первый звукъ. Скажите отдѣльно второй звукъ. А теперь скажите оба звука вмѣстѣ, какъ цѣлое слово,—такъ, какъ всѣ говорятъ (*ус*). Скажите еще разъ отдѣльно; еще разъ вмѣстѣ, не останавливая, не прерывая голоса»

Есть дѣти, не умѣющія правильно произносить звука *с*. Въ этомъ случаѣ надо поступать, какъ показано въ гл. VII.

Учитель показываетъ на картинку (*оса*) и спрашиваетъ, что здѣсь нарисовано. Затѣмъ онъ повторяетъ слово *оса*, выговаривая ясно и отчетливо каждый звукъ (при этомъ *о*, конечно, выговаривается такъ, какъ оно пишется, а не такъ, какъ оно произносится въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ, съ «акающимъ» нарѣчіемъ). Дѣти разлагаютъ данное слово сначала на двѣ части: о—са. Учитель говоритъ: «Будемъ называть такія части слогами. Сколько звуковъ въ первой части, въ первомъ слогѣ? (одинъ.) Какой? (о.) Сколько звуковъ во второй части, во второмъ слогѣ». Учитель произноситъ этотъ слогъ по возможности отчетливо, такъ сказать, отчеканивая каждый звукъ его—*сссааа*, широко открывая ротъ при переходѣ къ звуку *а*. Если бы дѣти послѣ этого не отвѣтили, сколько звуковъ въ словѣ *са*, то учитель обратилъ бы ихъ вниманіе на движенія своего рта при произнесеніи этого слова.

Дѣти увидятъ два положенія рта: одно при произнесеніи *с* и другое при произнесеніи *а*. Замѣтить это имъ будетъ легко, потому что при произнесеніи *с* щель, образуемую губами, учитель сдѣлаетъ по возможности *уже*, а при произнесеніи звука *а*—по возможности *шире*. А это наблюденіе поможетъ разложить данный слогъ на звуки даже и тѣмъ дѣтямъ, которыя безъ помощи зрительныхъ образовъ не могли этого

сдѣлать. Когда все слово разложено на отдѣльные звуки, ученики произносятъ его то вмѣстѣ, слитно, такъ, какъ всѣ говорятъ, или врозь, каждый звукъ отдѣльно. Учитель: «Какой же звукъ узнали мы? (*с, с, с.*) Я задумалъ слово; оно начинается звукомъ *ссс*. Угадайте, какое это слово». (Отвѣты: *сонъ, коза, супъ, сукъ* и т. д.)

«Я покажу теперь, какъ рисуется, какъ печатается этотъ звукъ, я покажу вамъ букву *с*. На что похожа эта буква? Если дѣти скажутъ, что буква *с* похожа на серпъ, это надо будетъ признать вполнѣ удачнымъ отвѣтомъ, потому что форма серпа своею главною частью, дѣйствительно, напоминаетъ букву *с*, а первый звукъ слова *серпъ* напомнитъ дѣтямъ значеніе буквы.

Одинъ экземпляръ печатной буквы изъ разрѣзной азбуки учитель прибиваетъ на планку доски [1]), а буквы малаго формата, предварительно вырѣзанныя изъ Букваря, выдаетъ на руки дѣтямъ. Учитель рисуетъ эту букву въ ея печатномъ видѣ на доскѣ, а дѣти копируютъ ее сначала рукой въ воздухѣ, а затѣмъ грифелемъ на доскѣ или карандашомъ на бумагѣ. Учитель: «Будемъ набирать буквами слово *ус*. Какой первый звукъ въ словѣ *ус*? Покажите знакъ этого звука, букву *у*; положите ее на партѣ передъ собою, а я поставлю такую же букву на планку. Прочтите, что мы набрали (*у*). Скажите, что еще осталось набрать? (*с*). Покажите букву *с*. Поставимъ эту букву отдѣльно, вдали отъ буквы *у*. Прочтите ихъ раздѣльно, врозь, сначала первую, а потомъ вторую. Теперь поставьте обѣ буквы рядомъ (самъ учитель или одинъ изъ вызванныхъ учениковъ дѣлаетъ то же самое на планкѣ доски). Прочтите, что мы напечатали, скажите оба звука вмѣстѣ, какъ цѣлое слово,—такъ, какъ всѣ говорятъ». Если бы ученики ошиблись и произнесли оба звука недостаточно слитно, то учитель могъ бы спросить ихъ: «А развѣ такъ говорятъ это слово въ разговорѣ?» Такимъ же образомъ, подъ диктовку самихъ учениковъ набирается слово *оса* и затѣмъ прочитывается ими.

Чтеніе словъ безъ предварительнаго разложенія на звуки. Учитель набираетъ на доскѣ слово *осу*. По мѣрѣ того, какъ учитель набираетъ это слово, дѣти читаютъ, что набрано: сначала они читаютъ *о*; когда учитель прибавитъ сюда букву *с*, дѣти прочитываютъ *ос* [2]); когда учитель прибавляетъ сюда букву *у*, дѣти читаютъ все слово: *осу*. Чтобы сдѣлать понят-

---

[1]) Необходимость принимать мѣры къ тому, чтобы учащіеся не забывали изученныхъ буквъ, не можетъ быть оспариваема. Забвеніе—это главный врагъ нашъ; онъ остается такимъ даже въ школахъ для взрослыхъ. „Какъ вернусь домой,—говоритъ взрослая ученица Х. Д. Алчевской,—все знаю; а просплю ночь—опять все забыла, хоть вы что со мной дѣлайте“.

[2]) Чтобы это слово не показалось дѣтямъ безсмысленнымъ, учитель говоритъ понятную дѣтямъ фразу, куда это слово входитъ, какъ членъ предложенія; напримѣръ: „Остерегайтесь *осъ*: онѣ жалятся“.

нымъ это слово, учитель говоритъ фразу, въ родѣ слѣдующей: *Я видѣлъ осу.*

Легко можетъ случиться, что дѣтямъ не удастся сліяніе звука *с* со звукомъ *у*. Въ такихъ случаяхъ учитель можетъ воспользоваться однимъ изъ слѣдующихъ пріемовъ. Поставивъ рядомъ буквы *с* и *у*, учитель на глазахъ учениковъ закрываетъ букву *у* и велитъ имъ тянуть звукъ *с* до тѣхъ поръ, пока онъ не откроетъ буквы *у*, а какъ только эта буква будетъ открыта, то дѣти должны, не останавливая голоса, произнести *у*, для чего имъ надо будетъ сразу выдвинуть губы впередъ. Тогда звукъ *у*, такъ сказать, пересѣчетъ звукъ *с*, и оба звука сольются въ одинъ слогъ *су*.

Конечно, вмѣсто того, чтобы закрывать букву *у*, учитель можетъ выдвинуть ее изъ-подъ буквы *с*.

Или же можно поступать и такъ: сначала поставить далеко одну отъ другой буквы *с* и *у*; въ то время, какъ дѣти тянутъ *с*, приблизить вторую букву къ первой, предупредивъ дѣтей, что въ тотъ моментъ, когда вторая буква станетъ рядомъ, дѣти, не останавливая, не прерывая голоса, должны сказать *у*. Само собою разумѣется, что нельзя заставить дѣтей тянуть *с* больше одной секунды и надо успѣть за это время сдѣлать все необходимое, чтобы дѣти пересѣкли звукъ *с* звукомъ *у*.

Въ крайнемъ случаѣ можно употребить и слѣдующій пріемъ. Поставивъ рядомъ буквы *с* и *у*, учитель спрашиваетъ дѣтей: «Съ чѣмъ (съ какою буквою) я поставилъ рядомъ *с*? Дѣти отвѣтятъ: *съ у*; но *съ у* въ обычномъ говорѣ звучитъ совершенно такъ, какъ слитное *су*, и никакое ухо не отличитъ въ нашемъ разговорѣ *су* отъ *съ у*. Теперь учителю останется только сказать дѣтямъ: «Да, *съ у*; вотъ вы и сказали вмѣстѣ оба эти звука—*су*; вы хорошо прочли то, что было на планкѣ. Теперь (раздвигая буквы) [1]) скажите эти звуки раздѣльно (*с—у*), а теперь (сдвигая буквы) опять вмѣстѣ (*су*). Прочтите же теперь все слово» (придвигаетъ букву *о* къ *су*, чтобы вышло *осу*).

Бываютъ случаи, когда, вслѣдствіе какой-нибудь случайной ошибки учителя, сліяніе не удастся. Чтобы не мучить напрасно дѣтей, не нагнать на нихъ скуки, въ такихъ случаяхъ останется только одно: подсказать. Но зато при этомъ необходимо сейчасъ же заставить дѣтей разложить полученное слово на звуки и снова слить эти звуки въ цѣлое слово. Учитель: «Сколько же звуковъ въ этомъ словѣ *осу*? Скажите одинъ первый; одинъ второй; одинъ третій. Скажите теперь всѣ три звука вмѣстѣ, какъ цѣлое слово,—такъ, какъ говорятъ всѣ».

---

[1]) Поступая такимъ образомъ, раздвигая буквы при раздѣльномъ произношеніи звуковъ и сдвигая ихъ при слитномъ произношеніи, мы имѣемъ въ виду утвердить дѣтей въ томъ убѣжденіи, что рядомъ стоящія буквы надо читать слитно, а раздѣльно стоящія слова и читать раздѣльно.

Чтеніе безъ предварительнаго разложенія на звуки по соображеніямъ, подробно изложеннымъ нами выше, должно происходить въ такомъ порядкѣ, чтобы, набравъ изъ буквъ разрѣзной азбуки одно первое слово на планкѣ доски, учитель получалъ слѣдующее слово, либо прибавляя къ первому по одной буквѣ за разъ, либо отбрасывая по одной буквѣ, либо закрывая одну букву другою буквою. Въ этихъ видахъ чтеніе словъ съ буквою *с* можно было бы расположить, напримѣръ, слѣдующимъ образомъ:

О [1])
ос [2]) (прибавляя къ набранному уже слову *о* букву *с*)
осу (прибавляя *у* къ набранному уже слову *ос*)
оса (закрывая букву *у* буквою *а*)
ос (отнимая букву *а*)
ус (накрывая *о* буквою *у*)
у [3]) (отбрасывая букву *с*).

Какъ пользоваться картинками, сопровождающими въ нашемъ Букварѣ каждую букву.

Если на этомъ урокѣ учитель найдетъ возможнымъ выдать дѣтямъ на руки Букварь, то первое, съ чего начнетъ учитель, это—съ разъясненія картинокъ, нарисованныхъ при каждой изъ пройденныхъ учениками буквъ. Значеніе этихъ картинокъ мы выяснили выше. Бесѣда съ дѣтьми ведется при этомъ слѣдующимъ образомъ:

Учитель, показывая на первую картинку: «Что это нарисовано? (*Ус.*) Какой первый звукъ въ этомъ словѣ? (*У.*) А какая буква находится рядомъ съ картинкою? (*У.*) Когда вы забудете, какая это буква, посмотрите на картинку, назовите, что на ней нарисовано, подумайте, какой первый звукъ въ этомъ словѣ, и вы вспомните, какая буква стоитъ рядомъ. А что нарисовано на второй картинкѣ? (*Осы*). Какой первый звукъ въ этомъ словѣ?» (*О.*) Учитель держитъ Букварь въ своихъ рукахъ, закрываетъ букву *О* и, обращая картинку къ дѣтямъ, спрашиваетъ: «Какая же тутъ должна быть буква?»

Какъ самостоятельную работу, требующую незначительной помощи учителя или только надзора дежурнаго изъ старшихъ учениковъ [2]), можно дать дѣтямъ набрать на партахъ изъ розданныхъ имъ буквъ разрѣзной азбуки, приложенной къ каждому экземпляру нашего Букваря, слова: *ус*, *ос*, *оса*, *осу*.

---

[1]) Чтобы сдѣлать понятнымъ для дѣтей это слово, можно по прочтеніи даннаго слова сказать фразу: „О, другъ мой“.

[2]) Въ лѣсу много *осъ*“.

[3]) „У!—такъ пугаютъ другъ друга маленькія дѣти .

[2]) Мы стоимъ за привлеченіе—разумѣется, добровольное—учениковъ въ помощи другъ другу, и это не только въ видахъ успѣшности обученія, но еще и въ видахъ развитія въ дѣтяхъ общественности, о чемъ мы подробно говоримъ въ нашей книгѣ „Нравственное воспитаніе и начальная школа“.

Такъ какъ это тѣ самыя слова, которыя дѣти разлагали, набирая буквами, и читали, то такая работа не представитъ для нихъ затрудненія. Впрочемъ, во всякомъ случаѣ, очень полезно оставлять на планкѣ доски всѣ набранныя буквами слова. Это важно и въ видахъ предупрежденія ошибокъ въ самостоятельной работѣ, въ родѣ той, о какой идетъ сейчасъ у насъ рѣчь, и въ видахъ упроченія въ памяти дѣтей внѣшняго вида уже прочитанныхъ словъ, что, какъ мы уже писали въ началѣ нашей книжки, играетъ такую видную роль въ пріобрѣтеніи навыка въ бѣгломъ чтеніи. Другими самостоятельными работами при прохожденіи этихъ звуковъ могутъ быть:

1. Рисованіе въ связи съ изученіемъ письменныхъ элементовъ и письмо буквъ первой ступени въ генетическомъ порядкѣ.

2. Зачеркиваніе буквъ *а*, *о*, *у* и *с* на лоскутахъ бумаги.

Вообще порядокъ изученія каждаго звука на первой ступени (когда еще не всѣ буквенные элементы выписаны дѣтьми) представляется намъ въ слѣдующемъ видѣ:

1. Разложеніе фразы на слова.

2. *Разложеніе на звуки взятаго изъ цѣлой фразы слова съ новымъ звукомъ.*

3. Нахожденіе новаго звука въ другихъ словахъ. Сравненіе звука.

4. *Сліяніе только что полученныхъ звуковъ въ цѣлое слово.*

5. Сліяніе знакомыхъ звуковъ въ цѣлое слово безъ предварительнаго разложенія слова [1]).

6. *Ознакомленіе съ печатною буквою* новаго звука.

7. *Изъ сколькихъ частей* она состоитъ? *Какія это части?*

8. Рисованіе печатной буквы учителемъ на доскѣ и учениками въ воздухѣ рукою и карандашомъ на бумагѣ.

9. На что она похожа?

10. *Изученныя буквы прибиваются* гвоздиками на планку—гласныя особо и согласныя тоже особо—и *остаются* такъ во все время изученія алфавита.

11. *Слуховое разложеніе словъ съ новымъ звукомъ; наборъ этихъ словъ подъ диктовку учениковъ подвижными буквами на планкѣ доски. Чтеніе составленныхъ такимъ образомъ словъ* [2]).

12. *Чтеніе словъ безъ предварительнаго разложенія, при чемъ каждое послѣдующее слово учитель образуетъ изъ предыдущаго, либо закрывая одну букву другою, либо отбрасывая или прибавляя къ предыдущему слову по одной буквѣ* [3]).

---

[1]) Относимыя нами къ началу урока звуковыя упражненія безъ буквъ по мѣрѣ прохожденія звуковъ все сокращаются и сокращаются, а взамѣнъ ихъ все увеличивается и увеличивается время на буквенно-звуковыя упражненія въ разныхъ видахъ.

[2]) Основанія этого пріема изложены въ гл. IX.

[3]) Основанія этого пріема изложены въ гл. IX и X. Такой пріемъ помогаетъ учащимся на первыхъ порахъ читать и двухсложныя слова, а не огра-

13. Раздача дѣтямъ на руки изученныхъ буквъ, вырѣзанныхъ изъ разрѣзной азбуки, приложенной къ нашему Букварю. Составленіе изъ этихъ буквъ дѣтьми на партахъ словъ, набранныхъ на планкѣ доски и прочитанныхъ дѣтьми.

14. *Чтеніе столбиковъ по Букварю.*

15. Самостоятельныя работы при незначительной помощи учителей или одного изъ старшихъ учениковъ:

1. Наборъ словъ, напечатанныхъ въ Букварѣ или же набранныхъ на планкѣ доски буквами разрѣзной азбуки малаго формата, приложенной къ нашему Букварю.

2. Зачеркиваніе знакомыхъ буквъ на лоскуткахъ газетъ, розданныхъ дѣтямъ.

3. Рисованіе по графической сѣткѣ въ видахъ изученія элементовъ, *а затѣмъ письмо пройденныхъ буквъ*, начиная съ наиболѣе легкихъ по начертанію.

Прим. Упражненія, безусловно необходимыя на этой ступени, обозначены курсивомъ.

КРАТКІЕ КОНСПЕКТЫ УРОКОВЪ.

Звукъ и буква р.

Слово для выдѣленія новаго звука—*соръ*—дается въ фразѣ: *На полу соръ.*

Разложеніе слова *сор* на звуки и сліяніе тѣхъ же звуковъ въ цѣлое слово. Звукъ *р* напоминаетъ, какъ рычитъ собака. Другія слова для разложенія и сліянія, а также для набора буквами разрѣзной азбуки и чтеніе набранныхъ словъ: *роса* (въ фразѣ: «Есть *роса*, есть и трава»); *росъ* (въ фразѣ: «Онъ *росъ* не по днямъ, а по часамъ»); *русъ* (въ фразѣ: «Ты черенъ, а я *русъ*»); *ура* («Солдаты кричатъ: *ура!*»).

Части буквы *р*—палочка и кружокъ. По внѣшнему виду эта буква можетъ напоминать дѣтямъ топоръ съ закругленнымъ остреемъ. Картинка въ Букварѣ, напоминающая значеніе этой буквы. Для повторительнаго чтенія по разрѣзной азбукѣ можно расположить слова въ слѣдующемъ порядкѣ:

у-а	(Учит.: «такъ ребенокъ плачетъ»	ос	(отнимая *а*)
ура	(вставляя въ средину набраннаго уже слова букву *р*)	рос	(прибавляя *р*)
у	(отнимая слогъ *ра*)	сор	(переставляя буквы *с* и *р* одну на мѣсто другой)

пичиваться одними коротенькими словами въ родѣ *усъ*, *умъ* и пр., скоро надоѣдающими учащимся.

Одна изъ маленькихъ ученицъ воскресной школы, сидя за Букваремъ и читая односложныя слова, громко заявляетъ: „Чтой-то не нравится мнѣ тутъ читать; какія-то слова все „ко-о-ро-о-тенькія“, я ужъ лучше снизу начну“ (изъ „Дневн.“ учительницы воскр. школы К.).

ус (прибавляя *с*)
рус (прибавляя *р*)
руса (прибавляя *а*)
роса (закрывая букву *у* буквой *о*)
оса (отнимая *р*)
сору (прибавляя *у*).
Сура [1])
Сара [2])
Сару
Суру

Чтеніе по Букварю

Такъ какъ на первыхъ урокахъ еще нельзя было составить изъ знакомыхъ буквъ цѣлыя фразы, а чтеніе только однихъ отдѣльныхъ словъ имѣетъ смыслъ лишь тогда, когда эти самыя слова сейчасъ же входятъ въ составъ фразы для чтенія, то мы въ своемъ Букварѣ вводимъ слѣдующее упражненіе.

Мы предлагаемъ для чтенія фразы-рисунки, гдѣ только одно слово набрано буквами, а другая часть предложенія выражена рисункомъ.

Таковы, напримѣръ, фразы-рисунки: Птичка клюетъ *осу* (послѣднее слово напечатано, а все остальное ясно изъ рисунка). Птичка ловитъ *осъ* (послѣднее слово напечатано). Хозяйка выметаетъ *соръ* (послѣднее слово напечатано). Мальчикъ *русъ* (напечатано). Цвѣтокъ *росъ* (напечатано). *Шура* (напечатано) читаетъ. *Саша* (напечатано) пишетъ. Мужчина крутитъ *усъ* (напечатано).

Вести это упражненіе очень просто. Положимъ, рѣчь идетъ о первой фразѣ-рисункѣ: Птичка клюетъ *осу*. *Учитель.* Что здѣсь нарисовано? *Дѣти.* Птичка. *Учитель.* Что она дѣлаетъ? *Дѣти.* Клюетъ. *Учитель.* Кого клюетъ?—*Читайте!* Ученики читаютъ: *осу*. Они прочтутъ это слово легко, потому что читали его уже въ столбикахъ, облегчающихъ чтеніе. Фразы-рисунки даютъ намъ возможность съ перваго же урока приступить къ чтенію цѣлыхъ фразъ.

Далѣе идутъ самостоятельныя работы.

Если есть дѣти, неправильно выговаривающія звукъ *р*, надо пользоваться пріемомъ, изложеннымъ выше, въ главѣ VII.

Такъ какъ ко времени изученія звука *р* при нормальномъ ходѣ дѣла дѣти могутъ уже познакомиться съ обоими буквенными элементами письменнаго знака *р*, то можно ввести въ этомъ урокѣ и изученіе письменной буквы *р*.

Самое ознакомленіе дѣтей съ письменною буквою происходитъ въ слѣдующемъ порядкѣ. Сначала дѣти разсматриваютъ написанную учителемъ на доскѣ букву, говорятъ, изъ сколькихъ частей она состоитъ, какія это части, какъ онѣ соединены одна съ другой.

---

[1]) Сказать, что есть большая рѣка Сура.
[2]) Сказать, что Сара—женское имя.

Изъ всевозможныхъ названій, какія встрѣчаются въ методикахъ чистописанія для буквенныхъ элементовъ, мы для этой ступени обученія предлагаемъ тѣ, какія придуманы самими дѣтьми: палочка съ двумя крючками, кружокъ и т. д. Разъ какой-нибудь терминъ придуманъ самими дѣтьми, значитъ, онъ нравится дѣтямъ, значитъ, онъ соотвѣтствуетъ ихъ развитію, значитъ, онъ выразительнѣе для дѣтскаго сознанія, значитъ, онъ скорѣе и вѣрнѣе вызываетъ соотвѣтствующіе образы въ душѣ ребенка [1]).

Поэтому при разложеніи буквы *р* на части мы удовлетворились бы выраженіями: длинная палочка и короткая палочка съ двумя крючками.

При раздѣленіи буквы на части хорошо иногда закрывать книгою или рукою всѣ части уже написанной буквы, кромѣ того элемента, на какой учитель хочетъ въ данный моментъ обратить вниманіе дѣтей. Въ данномъ случаѣ можно закрыть сначала второй элементъ, чтобы выдѣлить первый; а затѣмъ закрыть первый, чтобы выдѣлить одинъ второй.

Если бы этотъ пріемъ почему-либо не достигъ успѣха, чего мы, впрочемъ, ни разу не наблюдали, то можно написать обѣ части буквы отдѣльно, не соединяя ихъ другъ съ другомъ. Когда форма буквы усвоена зрѣніемъ, дѣти начинаютъ писать, подражая учителю. Учитель ставитъ мѣлъ въ лѣвый уголъ графической клѣтки, дѣти дѣлаютъ то же карандашомъ или перомъ въ своихъ тетрадяхъ; учитель ведетъ черту внизъ по направленію наклонной; дѣти дѣлаютъ то же въ своихъ тетрадяхъ. Когда одна часть буквы написана, учитель обходитъ дѣтей, чтобы посмотрѣть, такъ ли они пишутъ, тамъ ли поставили карандашъ, правильно ли написали элементъ и т. д., и затѣмъ переходитъ къ слѣдующей части, точно такъ же показывая дѣтямъ, гдѣ они должны поставить карандашъ, куда вести черту, гдѣ сдѣлать закругленіе и т. д.

При письмѣ этой второй части умѣстно обратить вниманіе дѣтей на то, что, когда ведутъ черту вверхъ, черта выходитъ и должна выходить тонкою, а когда ведутъ ее внизъ, она должна быть толстою.

Для наилучшаго закрѣпленія въ памяти дѣтей формы этого знака полезно тотчасъ же послѣ того, какъ буква разложена на части, и прежде, нежели дѣти приступили къ ея письму, заставить ихъ одинъ или два раза какъ бы написать эту букву рукою въ воздухѣ. Дальнѣйшія упражненія въ письмѣ этой буквы дѣти ведутъ одни, лишь подъ наблюденіемъ учителя. Письмо той же буквы по Букварю, гдѣ данъ образецъ

---

[1]) То же самое надо сказать и о школахъ для взрослыхъ. Х. Д. Алчевская разсказываетъ, какъ туго даются взрослымъ ученицамъ воскресной школы общепринятыя названія буквенныхъ элементовъ и какъ охотно ученицы перекачиваютъ на свой ладъ эти термины. Имъ, наприм., очень нравится свое выраженіе: „прямая, закругленная къ горѣ“.

ся, можетъ составить предметъ самостоятельной работы, вмѣстѣ съ рисованіемъ элементовъ, стоящихъ на очереди.

Звукъ и буква Ш. Слово (суш) для выдѣленія новаго звука можно дать въ фразѣ: «Лѣто было жаркое, дождя не было; настала *сушь*». Звукъ *ш* можетъ напомнить дѣтямъ, какъ шипитъ самоваръ или какъ призываютъ расшумѣвшихся дѣтей къ тишинѣ.

Хорошо сравнить этотъ звукъ съ *с* по ихъ произношенію, потому что косноязычные очень часто замѣняютъ одинъ изъ этихъ звуковъ другимъ и вмѣсто *сальная* говорятъ *шальная*, и наоборотъ. Объ исправленіи выговора см. выше, гл. VII.

Описаніе печатной буквы: три палочки, подчеркнутыя снизу.

Слова для разложенія, сліянія, набора буквами разрѣзной азбуки и чтенія: *Шура, суша, Саша, шаръ* [1]).

Для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки можно расположить упражненія съ разрѣзной азбукою въ слѣдующемъ порядкѣ:

суш

суша (прибавляя къ набранному уже слову букву *а*)

сушу (закрывая послѣднюю букву буквою *у*)

Сашу (закрывая букву *у*—*а*)

Саша (закрывая послѣднюю букву буквою *а*)

шар (отбрасывая буквы *Са* и прибавляя *р*)

шару (прибавляя *у*, фраза: «каждому мальчику дали по одному шару»)

шара (закрывая послѣднюю букву буквою *а*)

Шура (закрывая вторую букву буквою *у*)

ура (отбрасывая *Ш*).

Для напоминанія значенія буквы въ Букварѣ помѣщена картинка. Учитель: «Съ чего (съ какого звука) начинается слово *шаръ?* Такъ какая же буква стоитъ рядомъ съ этой картинкой?»

Ш

Буква Ъ въ ея неполномъ значеніи и раздѣленіе звуковъ (и буквъ) на гласные и согласные.

Послѣ изученія буквы *ш* надо познакомить дѣтей съ буквою Ъ, но сказать имъ только, что эта буква не читается, никакъ не произносится, что она безъ голоса, безголосная, нѣмая.

На томъ же урокѣ можно показать дѣтямъ разницу между гласными *(легкими для пѣнія)* и согласными *(трудными для пѣнія)*, и тогда надо прибавить, что безголосная буква Ъ

---

1) Основаніе этого пріема мы изложили въ гл. IX. Какъ иллюстрацію къ той мысли, что анализъ и синтезъ должны итти рука объ руку, приводимъ здѣсь слѣдующій фактъ. „Написала, — разсказываетъ ученица воскр. школы своей учительницѣ Х. Д. Алчевской, — сперва-наперво *Мава*, гляжу — чего-то недостаетъ; прислушалась — *р* надо поставить; поставила, и вышло мое собственное имя *Мавра*".

ставится на концѣ только послѣ согласныхъ (трудныхъ для пѣнія), но не ставится послѣ легкихъ для пѣнія (гласныхъ).

Такъ какъ наиболѣе замѣтною разницею между гласными и согласными звуками является то, что первые легко *пѣть*, а не произносить (многіе согласные произносятся такъ же легко, какъ и гласные), то учитель путемъ опыта долженъ довести дѣтей до уразумѣнія разницы между тѣми и другими звуками. Сначала онъ самъ вмѣстѣ съ дѣтьми пробуетъ пѣть звукъ *а*, рѣзко повышая и рѣзко понижая тоны, и вслѣдъ за тѣмъ *ш*. Потомъ уже одни дѣти поютъ, тоже повышая и понижая голосъ, *у* и вслѣдъ за тѣмъ *с*, *о* и вслѣдъ за тѣмъ *р*. Послѣ опыта дѣти скажутъ, что *а*, *у* и *о* пѣть легко, а *с*, *ш* и *р* пѣть трудно. Тогда учитель при участіи дѣтей размѣститъ прибитыя на планку буквы такъ, чтобы ихъ раздѣленіе на гласныя и согласныя было предъ глазами учениковъ: палѣво легкія, въ срединѣ трудныя для пѣнія, а особо букву ъ, которую совсѣмъ нельзя ни пропѣть, ни произнести

						ъ
а	у	о		с	р	ш

При дальнѣйшемъ изученіи звуковъ дѣти уже будутъ знать, куда надо ставить новую букву: къ легкимъ или къ труднымъ для пѣнія.

Такъ какъ къ данному времени дѣти уже успѣваютъ ознакомиться съ элементами, изъ которыхъ состоитъ письменная буква *ш*, то на томъ же урокѣ можно ознакомить дѣтей и съ письменною буквою. Разлагая ее на части, дѣти увидятъ, что письменная буква *ш* состоитъ изъ трехъ одинаковыхъ частей, а именно—изъ палочки съ крючкомъ внизу, повторенной три раза. Они обратятъ вниманіе на сходство письменной буквы съ печатною: и тамъ и тутъ по три палочки, и тамъ и тутъ всѣ три палочки на равномъ разстояніи другъ отъ друга идутъ книзу, и вся разница только въ томъ, какъ соединены эти черты. Существуетъ другая форма *ш*, гдѣ первый элементъ имѣетъ два загиба—одинъ вверху, а другой внизу, но мы выбрали для нашего Букваря болѣе простое, легкое начертаніе этой буквы.

Письмо этой буквы по Букварю вмѣстѣ съ рисованіемъ элементовъ, стоящихъ на очереди, и вмѣстѣ съ зачеркиваніемъ знакомыхъ печатныхъ буквъ и съ наборомъ изъ разрѣзныхъ буквъ словъ, прочитанныхъ раньше, составитъ матеріалъ для самостоятельныхъ работъ учащихся.

Звукъ и буква л. Для выдѣленія новаго звука годится слово *шолъ*, въ его обычномъ произношеніи, т.-е. такъ, какъ мы его здѣсь написали. Сравненіе звука *л* съ *р*, въ виду того, что косноязычныя дѣти замѣняютъ звукъ *р* звукомъ *л* [1]).

[1]) Такъ какъ встрѣчаются дѣти, не умѣющія правильно произносить звукъ *л* и выговариваютъ *д* вмѣсто *л*, *дубокъ* вмѣсто *лубокъ*, то съ ними и надо заняться особо и пользоваться пріемами, указанными въ главѣ VII.

Описаніе буквы *л*: двѣ части: тонкая линія съ точкою внизу и толстая прямая. Одинъ экземпляръ буквы изъ разрѣзной азбуки прибивается на планку. Ученики указываютъ, что это звукъ, трудный для пѣнія, и учитель ставитъ букву *л* рядомъ съ согласными буквами.

Слова для разложенія на звуки, набора буквами и чтенія: *сало, Луша, ушла, шла, росъ, росла.*

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки.

Луша
Лушу (закрывая послѣднюю букву набраннаго уже слова буквою *у*)
салу[1]) (отбрасывая *шу* и прибавляя хорошо знакомый слогъ *са*)
сало (закрывая послѣднюю букву буквою *о*)
сала (подобнымъ же образомъ).

шолъ
ушолъ.

Ко времени прохожденія звука дѣти уже освоились съ основными элементами письменнаго знака и потому на томъ же самомъ урокѣ можно ознакомить учащихся съ письменною буквою. При разложеніи ея на части дѣти найдутъ сначала точку съ тонкою чертою вверхъ и затѣмъ знакомую имъ палочку съ крючкомъ внизу. Сравнивая печатную букву съ письменною, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на сходство: и тамъ и тутъ два элемента; вся разница въ загибѣ второго элемента въ письменной буквѣ (въ печатной буквѣ палочка не загибается). Такъ какъ съ первымъ изъ этихъ элементовъ дѣти встрѣчаются впервые, то прежде, нежели написать всю букву, учитель поупражняетъ дѣтей въ письмѣ точки съ тонкою чертою вверхъ. Такъ какъ точку удобнѣе дѣлать перомъ, нежели грифелемъ и карандашомъ, то съ этого урока дѣти, если позволятъ условія, переходятъ къ перу. Учитель учитъ дѣтей держать перо и при этомъ пользуется тѣми самыми пріемами, какіе описаны нами выше, когда рѣчь шла о письмѣ карандашомъ. Но теперь придется сказать дѣтямъ и наблюсти, чтобы они смотрѣли на ножки пера: *одинаково ли и ровно ли работаютъ объ ножки?* Если будетъ работать только одна какая-нибудь изъ двухъ ножекъ, то письмо будетъ косое.

Когда первый элементъ нѣсколько разъ написанъ, дѣти приступаютъ къ письму всей буквы. На этомъ урокѣ при переходѣ къ перу еще болѣе умѣстно указать дѣтямъ на то,

---

[1]) Во всѣхъ подобныхъ случаяхъ учитель говоритъ фразу, куда данное слово входитъ. Напримѣръ: „Мухи льнутъ къ меду, а мышка—къ *салу*“.

что когда черта ведется вверхъ, она тонка, потому что мы не нажимаемъ на перо. А когда мы ведемъ ее внизъ, мы нажимаемъ перо и черта становится толстою, она должна быть такою. То же письмо вмѣстѣ съ другими работами составитъ матеріалъ для самостоятельныхъ письменныхъ упражненій.

Переходя къ Букварю, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на картинку рядомъ съ новою буквою и объясняетъ, что надо сдѣлать, если дѣти забудутъ, какъ читается новая буква.

Чтеніе по Букварю.

Самостоятельныя работы.

Звукъ и буква М.

Новый звукъ выдѣляется изъ слова *умъ*. Выдѣляемый звукъ напоминаетъ дѣтямъ, какъ мычитъ корова.

Описаніе буквы. Счетъ частей: двѣ тонкія и двѣ толстыя палочки. Сравненіе съ буквою *л*: словно соединены другъ съ другомъ два *л*. Ученики указываютъ, куда прибить на планкѣ новую букву: присоединять ли ее къ числу согласныхъ (трудныхъ для пѣнія) или гласныхъ.

Слова для предварительнаго разложенія на звуки, набора буквами разрѣзной азбуки и чтенія: *самъ, сума, шумъ, моръ, ромъ, рама, мало, мала.*

Порядокъ, въ какомъ читаются слова безъ предварительнаго разложенія ихъ на звуки:

ум	сама	молъ	ломъ
ума (прибавляя къ набранному уже слову *а*)	мама	умолъ	лому
	Маша	моръ	сомъ
уму (закрывая *а* буквою *у*)	мала	малъ	сому
шумъ	мало	Машу	самъ
шума[1])	малому	маму	самому.
сума	малъ	раму	
		рамъ	
суму[1])		ромъ	

Въ этотъ урокъ можетъ войти ознакомленіе учащихся съ письменною буквою *м*.

Разлагая ее на части, дѣти замѣтятъ ея сходство съ буквою *л*, но найдутъ, что буква *м* состоитъ уже не изъ двухъ частей, какъ буква *л*, а изъ трехъ: изъ точки съ тонкою чертою вверхъ, изъ прямой и еще изъ прямой палочки съ крючкомъ внизу. Сравненіе письменнаго знака съ печатнымъ укажетъ имъ на большое сходство обоихъ знаковъ: и тотъ и

[1]) Для объясненія этихъ словъ достаточно фразъ: „Не слышно городского шума.“, „Отнялъ у нищаго суму“.

другой состоятъ изъ трехъ частей, и изъ этихъ частей отличаются другъ отъ друга только послѣднія части: въ письменной буквѣ послѣдняя палочка имѣетъ внутри загибъ (крючокъ), а печатная буква такого крючка не имѣетъ.

На этомъ урокѣ обыкновенно становится возможнымъ уже писать и цѣлыя слова: *умъ*, *шумъ*, *моръ*, *мама* и т. д.

Упражненію этому предшествуетъ разложеніе этихъ словъ на звуки учениками, письмо этихъ словъ учителемъ подъ диктовку дѣтей на классной доскѣ, при чемъ дѣти подсказываютъ учителю не только букву за буквой, но и то, изъ какихъ частей она состоитъ, какъ надо ее писать.

Учитель: «Будемъ писать слово *умъ*. Какой первый звукъ въ этомъ словѣ? (*у*.) Какъ пишется *у*? Какая первая часть? (Палочка съ крючкомъ внизу.) (Учитель пишетъ, что сказали дѣти.) Какая вторая часть? (Длинная палочка съ петлей внизу.) (Учитель пишетъ.) Прочтите, что я написалъ. (*у*.) А какое слово я долженъ написать? Что же еще мнѣ осталось написать? (*м*.) Какая первая часть буквы *м*?» и т. д.

Когда такимъ образомъ при участіи всего класса данныя слова написаны, дѣти списываютъ ихъ въ свои тетради. Основанія, почему мы рекомендуемъ этотъ способъ письменныхъ упражненій, изложены нами выше. Но время отъ времени можно стирать написанное съ доски прежде, нежели дѣти приступятъ къ списыванію. Это пріучитъ дѣтей внимательнѣе всматриваться въ написанное. Учитель: «Сейчасъ вы будете писать то же самое слово *умъ*. Но я сотру написанное мною. Посмотрите еще разъ, какъ пишется это слово. Я сейчасъ стираю его. Теперь пишите». (Стираетъ.)

Письмо той же буквы и цѣлыхъ словъ, предварительно разложенныхъ на звуки и написанныхъ на доскѣ, можно дать дѣтямъ, какъ самостоятельную работу, вмѣстѣ съ другими упражненіями: рисованіе новыхъ и старыхъ элементовъ и проч.

Указаніе на картинку рядомъ съ новою буквою и разъясненіе, какъ ею пользоваться, если дѣти забудутъ, какая это буква.

Чтеніе по Букварю. Самостоятельныя работы.

Какъ вести изученіе мгновенныхъ звуковъ.

Звукъ и буква п.

Учитель: «Когда вы вернетесь отсюда домой, быть-можетъ, кому-нибудь изъ васъ мать скажетъ: «Сынокъ, иди обѣдать: супъ на столѣ». Затѣмъ слово *супъ* учитель ясно, отчеканивая каждый звукъ, произноситъ передъ классомъ и спрашиваетъ: «Какой первый звукъ въ этомъ словѣ? Какой второй? А какой звукъ на концѣ слова? (*п*.) Скажите эти звуки вмѣстѣ, какъ всѣ говорятъ. Теперь скажите раздѣльно — по-

рознь. Теперь скажите одинъ послѣдній звукъ. Чтобы лучше сказать его, надо говорить шопотомъ, безъ голоса». Ученики повторяютъ. «Кто такъ пыхтитъ: *п-п-п?* (Отвѣтъ по наводящимъ вопросамъ: «Паровозъ на желѣзной дорогѣ; курильщикъ, когда онъ куритъ трубку и выпускаетъ понемножку дымъ изо рта».) Я скажу вамъ слово, а вы ищите въ немъ звукъ *п* и скажите, гдѣ этотъ звукъ находится: въ началѣ слова, въ серединѣ или въ концѣ: *полъ*. (Отвѣтъ: въ началѣ слова.) Я задумалъ другое слово; оно тоже начинается звукомъ *п*; какое это слово? (Отвѣты: Паша, Павелъ, пуля, порохъ, паръ и т. д.)

Предварительное разложеніе словъ на звуки и послѣдующее сліяніе тѣхъ же словъ *паръ*, *полъ*, *супу*.

«Вернемся къ слову *супъ*. Наберемъ это слово буквами. Какой первый звукъ въ словѣ *супъ?* Найдите мнѣ букву этого звука. (Ставитъ на планкѣ.) Прочтите, что здѣсь напечатано? (Отв.: *с*.) Да, а надо было напечатать *супъ*. Скажите, что осталось напечатать? (*уп*.) Какой же слѣдующій звукъ? (*у*.) Найдите букву *у*. (Ставитъ на планкѣ.) Что напечатано? Что осталось?» (*п*.)

«Я покажу вамъ эту новую букву. (Показываетъ.) Я буду писать ее на доскѣ. Вотъ первая часть (пишетъ вертикальную линію), вотъ вторая (пишетъ другую такую же линію), а вотъ верхняя, третья. Изъ сколькихъ же частей состоитъ буква *п?* Сколько въ ней толстыхъ палочекъ? Чѣмъ онѣ перечеркнуты вверху? На что похожа эта буква? (Отвѣтъ послѣ указанія: на косяки у двери.) Послѣ *п* ставлю нѣмую букву ъ. Прочтите все слово».

Такъ же набираются буквами слова: *паръ*, *полъ*, *супу*, и затѣмъ прочитываются дѣтьми. Буква прибивается, по указанію дѣтей, рядомъ съ согласными буквами.

«Теперь будемъ читать слова, не вами набранныя.

«Я покажу вамъ знакомую букву; но вы не произносите звука, а только приготовьте ротъ, чтобы сказать этотъ звукъ, когда я махну рукою. (Показываетъ букву *п*; дѣти сжимаютъ губы.) Дышите носомъ, вамъ теперь нельзя дышать ртомъ. (Осматриваетъ, у всѣхъ ли дѣтей сжаты губы для произнесенія *п*; взмахъ рукой, дѣти произносятъ *п*.) Теперь я положу эту букву вмѣстѣ съ буквою *а*. Опять приготовьте ротъ, чтобы сказать *п*; но когда я махну рукой, скажите не одинъ звукъ *п*, а вмѣстѣ со звукомъ *а*». Опять дышатъ носомъ. Взмахъ рукой, и слогъ *па* произносится слитно [1]). Затѣмъ читается другой такой же слогъ и выходитъ слово *папа*. Учитель (раздвигая буквы): «Сколько звуковъ въ словѣ *папа*? Произнесите ихъ врозь, раздѣльно. (*п-а-п-а*.) Теперь скажите вмѣстѣ, цѣлымъ словомъ, какъ говорятъ всѣ». (*папа*.)

Такъ же читаются слова *супу*, *палъ*, *упалъ*, *упала*, *паромъ*. Затѣмъ слѣдующія слова читаются въ такомъ порядкѣ:

---

[1]) Основанія этого пріема изложены нами выше, въ главѣ IX.

лапу	Пашу	упалъ	пара	пору
лапа	Паша	палъ	опаръ	полу
папа	пала	паръ	опора	полъ
папу	упала	пару	пора	пола.

Въ остальныхъ своихъ частяхъ урокъ ведется въ томъ же порядкѣ, какъ и при изученіи предыдущихъ звуковъ.

Указывается картинка Букваря на букву *п* и говорится о томъ, какъ ею пользоваться, если ученики забудутъ, какая это буква.

Читается Букварь, гдѣ дѣти встрѣчаютъ тѣ же самыя слова, но напечатанныя болѣе мелкимъ шрифтомъ.

Дѣти знакомятся съ письменнымъ начертаніемъ буквы *п*. Они разложатъ ее на двѣ части: палочка съ крючкомъ вверху и палочка съ двумя крючками; они будутъ сравнивать ее съ печатною буквою и найдутъ, что и та и другая состоитъ изъ двухъ палочекъ; но въ печатной буквѣ у палочекъ нѣтъ крючковъ, и обѣ палочки перечеркнуты сверху тонкою чертою, а у письменной есть крючки, и она нигдѣ не перечеркнута. Затѣмъ дѣти, подражая учителю, пишутъ эту букву въ своихъ тетрадяхъ; и такъ какъ къ этому времени они знакомы уже со всѣми предыдущими письменными буквами, то переходятъ къ письму цѣлыхъ словъ.

Письмо словъ въ урокѣ съ учителемъ ведется слѣдующимъ образомъ. Учитель громко, отчеканивая каждый звукъ и произнося данное слово не такъ, какъ оно произносится, а непремѣнно такъ, какъ оно пишется (при этомъ имѣется въ виду воздѣйствіе на слуховую память), говоритъ, какое слово станутъ дѣти писать. Учитель заставляетъ учащихся хоромъ повторить это слово совершенно такъ, какъ онъ самъ произнесъ его (въ расчетѣ на память произношенія), затѣмъ подъ диктовку учениковъ учитель пишетъ на доскѣ букву за буквою (разсчитывая на зрительную память). Письмо на доскѣ ведется, примѣрно, въ такомъ порядкѣ.

«Мы будемъ писать слово *папа*... Какой первый звукъ въ этомъ словѣ? (*п.*) Какъ написать букву *п?* Что я долженъ написать сначала? (Палочку съ крючкомъ вверху.) Что потомъ? (Палочку съ двумя крючками.) Прочтите, что я написалъ? (*п.*) Что осталось написать? (*апа.*) Какъ (съ какого звука) начинается оставшаяся часть слова (*апа*)? (*а.*) Какъ написать *а?* (Сначала кружокъ, потомъ палочку съ крючкомъ внизу.) Прочтите, что я написалъ? (*па.*) Скажите, что осталось написать? (*па.*) Съ чего начинается оставшееся *па?* (*п.*)» и т. д. Когда слово написано, учитель предлагаетъ дѣтямъ списать его въ своихъ тетрадяхъ. Учитель можетъ написать, такимъ образомъ, подъ диктовку дѣтей нѣсколько словъ (пола, пара, лапа, лапу), а также и цѣлыя фразы: *Пала роса. Паша упала. Мало супу.* И тогда списываніе этихъ фразъ составитъ для дѣтей предметъ самостоятельной работы на слѣдующемъ урокѣ.

Звукъ и буква К.

Для выдѣленія новаго звука годится одно изъ словъ: *сукъ*, *лукъ*, *сокъ*.

Новый звукъ можетъ напомнить дѣтямъ звукъ при откашливаніи. Если встрѣтятся дѣти, выговаривающія *д* вмѣсто *к*, *радъ* вмѣсто *рак*, *ладъ* вмѣсто *радъ*, то съ ними надо заняться особо и пользоваться вышеописанными пріемами.

Описаніе печатной буквы: она состоитъ изъ трехъ частей: изъ прямой палочки, изъ линіи съ крючкомъ вверху и линіи съ крючкомъ внизу. По указанію учащихся, одинъ экземпляръ новой буквы прибивается на планку рядомъ съ согласными.

Слова для разложенія, набора буквами и чтенія набраннаго: *ку-ку*, *сокъ*, *кусокъ*, *ракъ*, *урокъ*, *паукъ*, *ушко*, *пушка*, *пушокъ*, *лапка*, *шапка*, *комаръ*.

Порядокъ, въ какомъ надо читать слова, безъ предварительнаго разложенія на звуки [1]):

сокъ				колъ	
ку-сокъ	(прибавляя къ набранному уже слову *ку*).		кора	кола («Ни кола, ни двора»)	
сокъ	мука	ракъ	коса		
сукъ	муку	рака	косу	(«Наточу косу острую»)	
лукъ	маку	раку	кому		
Лука	макъ	ракомъ	комаръ	(закрывая *у* буквами *аръ*)	
Луку	ракъ	урокъ	комъ	(отбрасывая *аръ*)	паукъ
руку	лакъ	урока	кумъ		паука
рука	какъ	уроку	куму		пауку
		урокомъ	кума		наукомъ.

Упражняя дѣтей въ сліяніи звука *к* съ гласными, надо имѣть въ виду, что звукъ *к* моментальный, и потому здѣсь умѣстны пріемы сліянія, изложенные въ конспектѣ на букву *п*. Въ крайнемъ случаѣ, если бы и этотъ пріемъ почему-либо не имѣлъ успѣха, можно воспользоваться еще слѣдующимъ искусственнымъ пріемомъ. Допустимъ, что надо слить слогъ *ка*. Учитель ставитъ на планкѣ букву *а*, придвигаетъ къ ней слѣва букву *к* и спрашиваетъ: «Къ чему (къ какой буквѣ) я придвинулъ *к*?» Дѣти отвѣтятъ: *къ а*, но *къ а* слышится совершенно такъ, какъ слышится *ка*, и учитель имѣетъ пол-

---

[1]) Быть-можетъ, скажутъ, что мы слишкомъ много мѣста отводимъ такимъ упражненіямъ. Но, по нашимъ наблюденіямъ, самый распространенный недостатокъ въ младшихъ отдѣленіяхъ въ нашихъ школахъ—это отсутствіе навыка въ чтеніи. Даже такая выдающаяся и талантливая учительница, какъ Х. Д. Алчевская, и та сознается: „Недостатки моего преподаванія заключаются въ томъ, что ученицы мои, прекрасно разлагая слово на слоги, прекрасно складывая его изъ буквъ, сливая какъ слѣдуетъ и умѣя вмѣстѣ съ тѣмъ писать, читаютъ весьма плохо. Въ виду этого обстоятельства я рѣшила посвятить весь 1-й часъ чтенію по азбукѣ тѣхъ словъ, которыя уже пройдены нами". Въ главѣ IX мы изложили, какую роль въ смыслѣ бѣглости чтенія играетъ защищаемое нами упражненіе, и потому, намъ кажется, не слѣдовало бы особенно жалѣть на него времени.

ное право сказать дѣтямъ: «Ну, вотъ вы и слили вмѣстѣ оба звука *к* и *а*». Если бы вмѣсто *а* стояла буква *о*, дѣти отвѣтили бы—*ко*, если бы здѣсь была буква *у*, отвѣтъ былъ бы *ку*.

Указаніе на картинку рядомъ съ новою буквою въ Букварѣ.

Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою. Дѣти разсмотрятъ ея части: впереди палочка, и отъ ея средины идутъ двѣ черты: одна тонкая черта идетъ вверхъ, гдѣ оканчивается точкою, а другая толстая идетъ внизъ и имѣетъ два крючка: одинъ вверху, а другой внизу.

Затѣмъ дѣти будутъ сравнивать письменную букву съ печатною и найдутъ сходство между тою и другою. Они станутъ писать эту букву [1]), будутъ диктовать учителю, какъ ему писать на доскѣ цѣлыя слова: *мука*, *рука*, *коса*, *кора*, *кума*, *лукъ*, *макъ*, *сокъ* и цѣлыя фразы: *Комаръ малъ*. *Пара рукъ*. Наконецъ они на самостоятельной работѣ станутъ списывать эти слова и фразы.

Звукъ и буква Ы.

Для выдѣленія звука очень удобно слово *усы*. Когда звукъ выдѣленъ, надо удостовѣриться, всѣ ли ученики выговариваютъ его какъ слѣдуетъ. Если есть дѣти съ недостатками произношенія, надо поступать, какъ сказано выше.

Въ этихъ же видахъ мы рекомендовали бы сопоставлять, какъ сказано ниже, слова: *пылъ* и *пилъ*, *мыло* и *мило*, *мышка* и *Мишка*, *лыко* и *ликъ*, *лысъ* и *лиса;* при этомъ дѣти съ недостаткомъ произношенія скорѣе научатся правильному произношенію буквы *ы*.

Описаніе буквы: толстая палочка съ полукругомъ (дѣти любятъ говорить съ брюшкомъ) внизу и другая тоже толстая палочка.

Сравненіе съ буквою *ъ*.

По указанію учениковъ буква прибивается на планкѣ и относится къ числу гласныхъ.

Слова для предварительнаго разложенія на звуки, набора буквами и чтенія: *косы*, *рылъ*, *мыло*, *мышка*, *лыко*, *пылъ*.

Порядокъ, въ какомъ читаются слова безъ предварительнаго разложенія на звуки:

усы	сыро	рылъ	мылъ
осы	сыра	рыло	пылъ
косы	сыры	мыло	полъ
сыръ	куры	мы	полы
			лыко

Чтеніе по Букварю.

Разсматривая письменную букву, дѣти увидятъ, что она состоитъ изъ двухъ палочекъ съ крючками внизу, что у пер-

[1]) При письмѣ *к* сначала проводятъ палочку внизъ, по которой ведутъ перо обратно вверхъ до средины, откуда идетъ элементъ, похожій на букву *г*.

вой палочки этотъ крючокъ поднимается до половины клѣтки и оканчивается точкою, откуда идетъ вверхъ тонкая черта ко второй палочкѣ.

Затѣмъ идетъ сравненіе письменной буквы съ печатною: и тамъ и тутъ по двѣ палочки; зато въ печатной буквѣ нѣтъ крючковъ, но къ первой палочкѣ прибавлено справа брюшко. Далѣе дѣти пишутъ эту букву, а затѣмъ учитель подъ диктовку дѣтей пишетъ на классной доскѣ слова: *косы, куры, шары, лыко, пылъ, мыло, рыло* и цѣлыя фразы: *У осы усы.*

Эти слова и фразы ученики списываютъ, что можетъ составить матеріалъ для самостоятельной работы.

Звукъ и буква т.

Новый звукъ можетъ быть выдѣленъ изъ словъ: *ротъ, котъ, сотъ.*

Звукъ *т* можетъ напомнить тиканье часового маятника.

Знакомство съ печатною буквою *т.*

Буква «т» можетъ напомнить дѣтямъ картинку стола на одной ножкѣ и покрытаго скатертью.

Слова для предварительнаго разложенія, набора ихъ буквами и послѣдующаго чтенія: *сотъ, соты, шутка, лапа, лапша, туша, токъ* [1]).

Порядокъ словъ для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

сотъ	утка	ротъ	лотъ	рота
соты	утку	кротъ	молотъ	роту
сыты	утро	рота	сотъ	роты
сытъ	тотъ	роты	сота	кроты
шутъ	стокъ	ты	соту	крота
шутка	стукъ	коты	соты	кроту
	токъ	коту		кроты
	мотокъ	котъ		кротомъ.
	лотокъ	скотъ		
	ротокъ	потъ		

Указаніе въ Букварѣ на картинку, напоминающую звуковое значеніе буквы.

Чтеніе по Букварю.

Письменную букву учащіеся разложатъ на три части: первая палочка, вторая палочка съ крючкомъ вверху и третья палочка съ двумя крючками. Сравнить эту букву надо съ буквою *ш*, съ которою букву *т* часто смѣшиваютъ въ скорописи; при этомъ особое вниманіе надо обратить на разницу между этими буквами, а не на сходство; у буквы *ш* всѣ крючки внизу, а у *т* только одинъ крючокъ внизу, а два другихъ вверху.

Слова для разложенія, письма на доскѣ и списыванія въ тетрадяхъ: *ротъ, рота, тулупъ, коты, топоръ, соты, лапа.* Фразы для той же цѣли: *Коса тупа. У кота усы.*

---

[1]) Токъ—ровное и гладкое мѣсто, гдѣ молотятъ хлѣбъ.

Звукъ и буква И.

Выдѣлить новый звукъ всего легче изъ слова *илъ*. Это слово извѣстно большинству дѣтей, но можно сказать, что илъ—это грязь на днѣ прудовъ и рѣкъ. Описаніе печатной буквы: она состоитъ изъ двухъ палочекъ, соединенныхъ тонкою чертою, которая идетъ снизу вверхъ. Одинъ экземпляръ буквы прибивается на планку и относится къ группѣ гласныхъ. На этомъ урокѣ ученики въ первый разъ встрѣтятся съ затрудненіемъ, которое состоитъ въ томъ, что одна буква значитъ больше, чѣмъ только звукъ, ею выражаемый. Дѣти, по примѣру прежнихъ своихъ наблюденій, будутъ ждать, что буква *и* значитъ только звукъ *и* и ничего больше. А между тѣмъ эта буква часто, кромѣ соотвѣтствующаго звука, означаетъ еще смягченіе предыдущаго согласнаго. Встрѣчая эту букву рядомъ съ буквою *л, м, п, с*, мы уже не можемъ выговорить эти буквы твердо, такъ, какъ выговариваемъ ихъ рядомъ съ *ы*, т.-е. $л^ъ$, $м^ъ$, $п^ъ$, $с^ъ$, а должно выговорить мягко, какъ $л^ь$, $м^ь$, $п^ь$, $с^ь$, и это требованіе предъявляетъ къ намъ стоящая рядомъ съ ними буква *и*. Въ виду только что сказаннаго, на этомъ урокѣ придется обратить особенное вниманіе учениковъ на то, что согласные звуки *л, м, п, с* (мы перечисляемъ только пройденное) при встрѣчѣ съ звукомъ *и* смягчаются, произносятся мягче, какъ $л^ь$, $м^ь$, $п^ь$, $с^ь$.

Есть педагоги, рекомендующіе, въ виду только что сказаннаго, предпосылать всѣмъ мягкимъ сліяніямъ изученіе мягкаго знака *ь*. Но, признавая нѣкоторыя основанія за этимъ требованіемъ, мы вынуждены отдать предпочтеніе слѣдующимъ соображеніямъ. Когда изученіе знака *ь* предшествуетъ мягкимъ сліяніямъ, то учащіеся въ своихъ письменныхъ работахъ очень часто дѣлаютъ такого рода ошибки: *мьала* вмѣсто *мяла*, *Петьа* вмѣсто *Петя* и т. д. Чтобы этого не случилось, лучше всего сначала пройти мягкія сліянія съ *и, я, ю* (*ми, мя, лю* и т. д.), а когда дѣти къ нимъ немного привыкнутъ, перейти къ изученію *ь*. И это тѣмъ болѣе, что мягкое произношеніе согласныхъ выясняется на мягкихъ сліяніяхъ нисколько не труднѣе, чѣмъ и при изученіи мягкаго знака. Всего лучше это выясняется путемъ сравненія словъ:

мыло	мышка	пылъ	осы	косы	лысъ
мило	Мишка	пилъ	оси	коси	лиса

сытъ	пилы	лыки	шары	коты
сито	пили	лики	шарикъ	котикъ.

Когда дѣти читаютъ эти слова одно всегда за другимъ (лучше раза по два каждую пару: *пылъ, пилъ* и опять *пылъ* и опять *пилъ; мыло, мило* и опять *мыло* и опять *мило; лыки, лики* и снова *лыки* и *лики*), они невольно сопоставляютъ и сравниваютъ то твердое, то мягкое произношеніе одной и той же согласной, они не могутъ не замѣтить, что съ *ы* всѣ

здѣсь напечатанныя согласныя произносятся твердо: $м^ъ$, $н^ъ$, $л^ъ$, $с^ъ$, $р^ъ$, а при встрѣчѣ съ *и* тѣ же самыя согласныя произносятся мягко: $м^ь$, $н^ь$, $л^ь$, $с^ь$, $р^ь$.

Учитель обратитъ вниманіе дѣтей на эту особенность буквы *и* путемъ вопросовъ: одинаково ли звучитъ *л* предъ *ы* и предъ *и* (въ словѣ $л^ъл^ъл^ъыыыки$ и словѣ $л^ьл^ьл^ьииики$). Одинаково ли звучитъ *м* (въ словѣ $м^ъм^ъм^ъыыыло$) предъ *ы* и (въ словѣ $м^ьм^ьм^ьииило$) предъ *и*?

И если при этомъ учитель особенно подчеркнетъ своимъ голосомъ твердое произношеніе *лъ* въ первомъ случаѣ и мягкость *ль* во второмъ, то дѣти яснѣе усвоятъ себѣ это вліяніе звука *и* на смягченіе предыдущей согласной [1]).

А если при этомъ сами ученики или учитель придумаютъ подходящее сравненіе, то эта смягчающая роль *и* станетъ прочнымъ достояніемъ дѣтской памяти. Однажды мнѣ помогла такая аналогія: «Это похоже,—сказалъ я дѣтямъ,—на встрѣчу матери со своимъ маленькимъ ребенкомъ. Со своимъ дитятею мать говоритъ мягче и нѣжнѣе, чѣмъ со взрослыми людьми».

Когда слова съ буквою *и* и *ы* прочитаны попарно, какъ указано выше, то чтеніе по разрѣзной азбукѣ безъ предварительнаго разложенія на звуки можно расположить еще въ слѣдующемъ порядкѣ:

илъ	силы	оси	полы		шары
милъ	сила	осы	поли		шарикъ
мылъ	шила	косы	коли		Миша
пылъ	шило	коси	копи		мыши
пильъ	шилу	коли	купи		мышки
пили	силу	колы	кури		мышка
пилы	сито	коты	куры		Мишка.
	сытъ	котикъ	Шуры	(«у Шуры	
		ротикъ		есть кукла»)	

Указаніе на картинку, напоминающую значеніе буквы.
Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою. Она состоитъ изъ двухъ частей—изъ двухъ палочекъ съ крючками внизу. Ученики сравниваютъ ее съ буквою *ш* и находятъ, что въ обѣихъ буквахъ палочки одинаковыя, но въ *ш* ихъ три, а въ буквѣ *и* только двѣ. Они будутъ сравнивать и печатную букву съ письменною и найдутъ, что и тамъ и тутъ по двѣ палочки, но въ печатной буквѣ нѣтъ крючковъ, и обѣ палочки соединены тонкою чертой, идущею снизу вверхъ.

Затѣмъ учитель пишетъ подъ диктовку дѣтей на классной доскѣ слова: *осы, оси, милъ, мылъ, лыки, лики, куры, кури,*

---

[1]) Основанія этого пріема изложены нами выше (см. гл. IX).

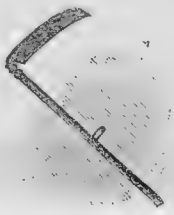
раки, мышка, Мишка, шило, уши, пылъ, пилъ и цѣлыя фразы: *Коси коса, пока роса.*

При разложеніи на звуки слога *ши* дѣти могутъ ошибиться и назвать гласную *ы* вмѣсто *и;* чтобы предупредить эту ошибку, учитель долженъ произносить слогъ *ши* насколько возможно мягче.

Вышеназванныя слова, написанныя на доскѣ, дѣти списываютъ въ своихъ тетрадяхъ, что можетъ составить матеріалъ для самостоятельной работы.

Какъ вести письмо по картинкамъ (9 стр. Букваря).

Учитель: «До сихъ поръ вы только списывали слова либо съ доски, либо съ Букваря, а теперь вы сами будете писать слова—названія картинокъ. Что нарисовано на первой картинкѣ? (*Усы.*) Какъ написать это слово? Прочтите подпись подъ картинкой. Я пишу на доскѣ это слово; подсказывайте



усы ос . ко . . . . къ

мнѣ, какую букву я долженъ написать сначала, какую потомъ. Послѣ этого слова я пишу запятую».

«Что нарисовано на второй картинкѣ? (*Оса.*) Какъ написать слово *оса?* Диктуйте мнѣ, какъ я долженъ написать на доскѣ это слово. А что написано въ книгѣ подъ картинкою? Чего же тамъ недостаетъ? (*а.*) Посмотрите, что тамъ поставлено вмѣсто пропущенной буквы. (Точка.) Здѣсь вездѣ подъ картинками поставлены точки вмѣсто пропущенныхъ буквъ. Вамъ надо посмотрѣть на каждую картинку, затѣмъ на подпись, угадать, какія пропущены буквы, и затѣмъ правильно написать въ тетрадяхъ все слово».

«Какая слѣдующая картинка? (*Коса.*) Что подъ нею подписано? Сколько буквъ пропущено? Что поставлено вмѣсто пропущенныхъ буквъ? Какія пропущены буквы? Какъ же написать все слово *коса?* Какую первую букву? Вторую? и т. д. (Учитель пишетъ на доскѣ.) Какая слѣдующая картинка? Сколько подъ нею подписано буквъ? А сколько пропущено? Какъ написать все это слово? Какую первую букву? Вторую?» и т. д.

Если дѣти уже имѣютъ нѣкоторый навыкъ въ самостоятельной работѣ, то въ дальнѣйшемъ разложеніи словъ уже нѣтъ надобности. Ученики уже понимаютъ, въ чемъ дѣло, и сумѣютъ сами подписать названія, какъ надо. Чтобы предупредить возможность мѣстныхъ выраженій, остается только выспросить названія всѣхъ картинокъ: *ракъ*, *оси*, *лиса*, *руки*, *сито*, *пила*, *мыши*. «Какая картинка нарисована дальше? А еще дальше?» и т. д.

«Теперь посмотримъ еще разъ на доску, какъ я писалъ названія первыхъ четырехъ картинокъ; я сейчасъ сотру то, что здѣсь написано, и вамъ придется самимъ писать названія всѣхъ картинокъ въ своихъ тетрадяхъ». Учитель стираетъ написанное на доскѣ, обходитъ дѣтей и дѣлаетъ нужныя разъясненія.

Повторяемъ, что такой пріемъ умѣстенъ лишь въ томъ случаѣ, если дѣти имѣютъ уже нѣкоторый навыкъ въ письменныхъ самостоятельныхъ работахъ. Въ противномъ случаѣ, письмо по картинкамъ, какъ самостоятельную работу, можно начать позже, можно перенести ее даже къ концу прохожденія алфавита, а пока воспользоваться картинками и ихъ названіями съ тѣмъ, чтобы дѣти сами назвали каждую картинку, разложили каждое названіе на звуки, учитель подъ ихъ диктовку буква за буквой написалъ бы эти слова на классной доскѣ, а дѣти, въ качествѣ самостоятельной работы, списали бы, что тамъ написано.

Звукъ и буква ж. Выдѣлить этотъ звукъ изъ слова, оканчивающагося на изучаемый звукъ, будетъ неудобно, потому что на концѣ слова звучное *ж* слышится, какъ шопотное *ш*: *мушъ* вмѣсто *мужъ*, *ушъ* вмѣсто *ужъ* и т. д. Поэтому всего лучше выдѣлить этотъ звукъ изъ словъ, съ этого звука начинающихся, напримѣръ, изъ словъ *жукъ*, *жаръ*, *жало* и т. д. Выдѣленный звукъ можетъ напомнить дѣтямъ, какъ жужжитъ жукъ. Звукъ этотъ слѣдуетъ сравнивать со звукомъ *ш*, обращая вниманіе на разницу: если *ж* сказано шопотомъ, то выйдетъ звукъ, похожій на *ш*. Чтобы нельзя было *ж* смѣшать съ *ш*, надо *ж* говорить звучно, голосисто, потому что этотъ звукъ не любитъ шопота. Буква *ш*, наоборотъ, шопотная. Самыя сравненія смѣшиваемыхъ звуковъ лучше дѣлать такимъ образомъ: учитель произноситъ поперемѣнно то слово со звукомъ *ж*, то слово со звукомъ *ш*, а дѣти говорятъ, какой звукъ здѣсь слышится. Учитель начинаетъ со словъ, гдѣ эти звуки различаются легко, напримѣръ: *шила* и *жила*, *шаръ* и *жаръ*, и спрашиваетъ, съ чего начинается слово *шила* и съ чего *жила*, слово *шаръ* и слово *жаръ*. Затѣмъ учитель переходитъ къ словамъ, гдѣ фонетика расходится съ орѳографіею, но при этомъ выговариваетъ слова не такъ, какъ они произносятся въ обыкновенномъ разговорѣ, а такъ, какъ ихъ надо писать: *мужъ* и *мышь*, при чемъ звукъ *ж* произноситъ звучно, при участіи голоса, а звукъ *ш* произноситъ шопотомъ,

безъ участія голоса, и спрашиваетъ, что (какой звукъ) дѣти слышатъ на концѣ перваго слова и что на концѣ второго.

Въ школѣ могутъ встрѣтиться зюзюкающія дѣти, выговаривающія *ж*, какъ *з*, *жало*, какъ *зало*. Съ такими дѣтьми необходимо заняться особо.

Описаніе печатной буквы. Ея форма можетъ напомнить дѣтямъ рисунокъ жука, если выдѣлить 2 переднія и 2 заднія ножки.

Можно сравнить букву *ж* съ буквою *к*: если къ буквѣ *к* прибавить впереди точку съ тонкою чертою да палочку съ двумя крючками, то выйдетъ буква *ж*. Одинъ экземпляръ разрѣзной буквы прибивается на планкѣ рядомъ съ согласными.

Слова для предварительнаго разложенія, набора буквами и чтенія: *ужъ*, *мужъ*, *жилъ*, *шилъ*, *жито*, *шито*, *жаръ*, *шаръ*, *пожаръ*, *жукъ*, *жутко*, *жарко*, *жалко*, *лыжи*, *рожокъ*, *мужикъ*. *Жукъ жужжитъ*.

Въ словахъ для разложенія на звуки, а также и для диктовки учитель выговариваетъ сомнительный звукъ *ж* не такъ, какъ онъ произносится въ разговорѣ, а такъ, какъ его надо писать (*ужъ*, а не *ушъ*).

При разложеніи слога *жи* дѣти могутъ сдѣлать ошибку и сказать гласный *ы* вмѣсто *и*; чтобы этого не случилось, учитель долженъ произносить этотъ слогъ по возможности мягче.

Порядокъ, въ какомъ надо читать по разрѣзной азбукѣ слова безъ предварительнаго разложенія на звуки:

мужъ	жукъ	жаръ	жалко	лужу
ужъ	жилъ	жарко	жутко	лужи
ужи	шилъ	жаръ	шутка	стужа
уши	шило	пожаръ	ужъ	стужу
шила	жило	жарили	ужа	стужи
жила	жито	шарили	ужу	кожа
жилка	жиръ	жарилъ	лужа	кожу
жиръ		жалъ		кожи.

Указаніе на картинку рядомъ съ новою буквою. Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою: она состоитъ изъ полукружка налѣво, полукружка направо и палочки посерединѣ, соединенной тонкими чертами съ обоими полукружками. Сравненіе письменной буквы съ печатною буквою: онѣ похожи одна на другую; но въ печатной буквѣ каждый большой полукружокъ замѣняется двумя маленькими частями.

Письмо новой буквы. Учитель пишетъ на доскѣ подъ диктовку учениковъ слѣдующія слова: *ужи*, *ужъ*, *мужу*, *мужъ*, *жиръ*, *жилъ*, *жаръ*, *жалко*, *жутко* и цѣлыя фразы: *У осы жало*. *Жукъ малъ*. Затѣмъ эти слова дѣти списываютъ въ своихъ тетрадяхъ, что можетъ составить матеріалъ для самостоятельной работы.

Если время и развитіе дѣтей позволятъ, то можно обратить вниманіе учащихся, что послѣ *ж*, равно какъ и послѣ *ш*, никогда не ставится и не пишется *ы*. Для этого стоитъ только заставить дѣтей поискать въ Букварѣ послѣ буквъ *ж* и *ш* буквы *ы*. Дѣти не найдутъ ея, а учитель, формулируя выводъ, скажетъ, что послѣ *ж* и *ш* не пишется *ы*, а пишется *и*. Въ такомъ случаѣ надо будетъ на планкѣ или на стѣнкѣ прибить по одному экземпляру разрѣзныхъ буквъ *ш* и *ж*, сказавъ дѣтямъ, что тутъ будемъ прибивать буквы, которыя не любятъ *ы*, а любятъ *и*.

Звукъ и буква ч. Выдѣлить эту букву можно изъ словъ: *лучъ, колачъ, силачъ*. Новый звукъ можетъ напомнить дѣтямъ чиликанье воробья. Нужно сравнить новый звукъ съ извѣстнымъ уже звукомъ *ш*, потому что нерѣдко первый походитъ на послѣдній, такъ, напримѣръ, говорятъ *што* вмѣсто *что*, *штобъ* вмѣсто *чтобъ*, *конешно* вмѣсто *конечно* и т. д. При этомъ можно пользоваться пріемомъ, изложеннымъ въ конспектѣ на букву *ж*. Описывая печатную букву, дѣти могутъ сказать, что первая часть буквы напоминаетъ имъ чашку, а вторая—палочку.

Слова для предварительнаго разложенія на звуки, набора ихъ разрѣзными буквами и чтенія набраннаго: *туча, туша, чашка, часто, чутко, чижикъ, чижъ, чолка, что, жучка, очки, почка, колачъ, силачъ*. Порядокъ, въ какомъ надо читать, пользуясь разрѣзною азбукою, безъ предварительнаго разложенія на звуки:

лучъ	чижъ	точка	туча	колачъ
лучи	чижикъ	почка	тучу	колача
кучи	утка	кочка	тучи	колачу
куча	чутка	кучка	куча	колачи
туча	чутки	ручка	кучу	силачъ
часъ	чутко	тучка	кучи	силача
часы	жутко	тучи	лучъ	силачу
часто	жучка	туши	луча	силачи [1]).
чисто	тучка	потуши	лучу	
число		потушилъ	лучи	

Указаніе на картинку рядомъ съ новою буквою. Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою; она состоитъ изъ двухъ частей: изъ точки съ тоненькою чертою и изъ палочки съ

---

[1]) Имѣя въ виду приноровить и свою методику и свой Букварь къ разнообразнымъ условіямъ начальнаго обученія, мы и тамъ и здѣсь даемъ больше матеріала для чтенія, чѣмъ это требуется для типичной начальной школы, разсчитывающей на быстрое прохожденіе алфавита. Въ такой школѣ нѣтъ надобности прочитывать и писать до конца всѣ слова и фразы, намѣченныя нами. Въ такихъ школахъ учитель пріостанавливаетъ данное упражненіе въ тотъ моментъ, когда онъ видитъ, что дѣло идетъ хорошо, что всѣ нужныя сліянія изучаемаго звука удались, что всѣ необходимыя звуковыя разложенія сдѣланы удачно, что форма изучаемой буквы усвоена.

крючкомъ внизу. Сходство съ печатною буквою. Но важно обратить вниманіе дѣтей на то, чѣмъ письменная буква *ч* отличается отъ письменнаго твердаго знака ъ, такъ какъ въ скорописи эти буквы нерѣдко смѣшиваются. У буквы *ч* нѣтъ назади точки, а у знака ъ есть точка назади. Выписывая обѣ буквы на доскѣ, учитель подчеркнетъ различіе между ними.

Подъ диктовку дѣтей учитель готовитъ матеріалъ для списыванія: *часъ, часто, чисто, число, что, куча, кучка, тучка, ручка, колачъ, силачъ... Утки чутки. Купи часы.*

То обстоятельство, что эта буква проходится у насъ раньше буквъ *я* и *ю*, имѣетъ ту выгоду, что дѣти не услышатъ въ слогахъ *ча* и *чу* звуковъ *я* и *ю*, они привыкнутъ слышать тутъ только *а* и *у*, а это предохранитъ ихъ отъ многихъ ошибокъ.

Звукъ и буква н. Звукъ *н* можно выдѣлить изъ словъ *сонъ, сынъ, чанъ*. При этомъ надо имѣть въ виду слѣдующее соображеніе. Если этотъ звукъ тянуть долго, то въ концѣ его трудно будетъ отличать отъ звука *м*; но зато онъ ясно отличается въ первый моментъ произнесенія. Поэтому, чѣмъ короче, быстрѣе будетъ произнесенъ этотъ звукъ въ концѣ слова учителемъ, тѣмъ вѣрнѣе выдѣлятъ его дѣти. Описывая печатную букву *н*, ученики скажутъ, что она состоитъ изъ двухъ палочекъ, перечеркнутыхъ посрединѣ ровною лежачею чертою. Они будутъ сравнивать новую букву съ буквами *п* и *и*, обращая особое вниманіе на разницу, потому что эти буквы часто смѣшиваются въ скорописи: дѣти увидятъ, что у *п* палочки перечеркнуты вверху, а у *н* посрединѣ, у *и* палочки перечеркнуты *снизу вверхъ*, а у *н* ровною лежачею чертою.

Одинъ экземпляръ подвижной буквы прибивается на планку въ группу согласныхъ.

Слова для предварительнаго разложенія на звуки, набора ихъ буквами и чтенія набраннаго: *сонъ, сынъ, чанъ, чаны, нора, норка, ноша, ножъ, ножикъ, ножка, шина, аршины, тина, картина, нашъ, наши, нашла, нашли, камни.*

Порядокъ для чтенія новыхъ, еще не разложенныхъ дѣтьми, словъ:

онъ	стоны	луна	окно	стонъ
конъ	стонутъ	наша	окну	стону
кони	стоналъ	ноша	окна	стоны
сони	стонали	нора	сукно	чанъ
сани	чанъ	норка	сукну	чану
санки	чаны	ночка	сукна	чаны
санъ	раны	ножка	луна	рана
сынъ	рану	ножъ	луну	рану
сонъ	рано	ножикъ	луны	раны.
тонъ	рана	носикъ		
стонъ		носъ		

Чтеніе по Букварю.

Письмо новой буквы. При этомъ надо будетъ обратить вниманіе учащихся на то, что когда первая палочка доведена до нижней линіи строчки, то перо, какъ въ буквѣ *к*, поднимается по той же самой палочкѣ вверхъ до ея средины, и отсюда уже дѣлается пламевидный штрихъ, соединяющій первую палочку со второю.

Слова для предварительнаго разложенія, письма на доскѣ и списыванія: *У насъ соты. У лисы нора. У мышки норка. Наши кони ушли. Ножъ, ножикъ, наука, Наумъ, тону, утонулъ, раны.*

Письмо по картинкамъ (см. 11 стр. *Букваря*).

Дѣти называютъ картинки: *сани, жукъ* и проч., разлагаютъ ихъ названія на звуки, читаютъ подписи, говорятъ, сколько пропущено буквъ и какія это буквы, и затѣмъ пишутъ эти названія въ тетрадяхъ.

Звукъ и буква з. Такъ какъ звукъ *з*, если онъ стоитъ на концѣ слова и замыкаетъ слогъ, слышится какъ *с* (*тасъ* вмѣсто *тазъ*, *тусъ* вмѣсто *тузъ*), то удобнѣе выдѣлять этотъ звукъ изъ словъ, которыя начинаются съ этого звука и стоятъ рядомъ съ гласнымъ, какъ, напримѣръ: *зала, зола, замокъ* и проч.

Въ школѣ могутъ встрѣтиться дѣти, выговаривающія *д* вмѣсто *з;* съ ними необходимо заняться особо и руководиться пріемами, изложенными выше.

Такъ какъ въ письмѣ, благодаря противорѣчію между фонетикой и орѳографіею, часто встрѣчаются ошибки, гдѣ *з* замѣняется *с*, то, если позволитъ время, нелишне сравнить звучное *з* съ шопотнымъ *с*, начиная съ примѣровъ, гдѣ эта разница выступаетъ особенно ярко: *зало* и *сало*, *розы* и *росы*, *козы* и *косы*. Учитель произноситъ оба слова (зало и сало) одно за другимъ и спрашиваетъ: «Съ чего начинается первое слово и съ чего второе?» Затѣмъ онъ произноситъ слова *розы* и *росы* и спрашиваетъ: «Въ какомъ изъ этихъ словъ слышится *з* и въ какомъ *с*?»

Знакомство съ печатною буквою: дѣти скажутъ, что она состоитъ изъ двухъ полукружковъ.

Слова для предварительнаго разложенія, набора буквами и послѣдующаго чтенія: *роза, роса, козы, косы, козу, зима, морозы, морозитъ, морозъ, золото, тазъ.*

Въ словахъ для разложенія на звуки, а также для диктовки учитель произноситъ сомнительный звукъ *з* не такъ, какъ онъ слышится въ обыкновенномъ разговорѣ, а такъ, какъ слѣдуетъ писать (*морозъ*, а не *моросъ*, *тазъ*, а не *тасъ*).

Порядокъ, въ какомъ можно читать изъ подвижныхъ буквъ слова безъ предварительнаго разложенія на звуки:

зало	зиму	тазы	раза	заноза	указка	морозитъ
зола	зипунъ	таза	зараза	занозу	указу	морозу
золото	тузы	тазу	заразы	коза	указа	морозно
золу	туза	тазъ	заразу	козу	роза	риза
золы	тузу	разъ	заразилъ	козы	розу	ризу
зима	тузъ	раза	заносилъ	указы	розы	ризы
зимы	газъ	разумъ	занозы	указъ	морозы	рисъ.

Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою: она состоитъ изъ двухъ полукружковъ.

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія: *зало, сало, роза, роса, золото, солома, зима, морозы, морозитъ, морозъ, указы, указатель, тазы, тазъ, тузы, тузъ, ризы, разъ, указъ, указка, сказка. У розы шипы.*

Звукъ и буква в.

Звукъ *в* принадлежитъ къ числу тѣхъ звучныхъ согласныхъ, которые, замыкая слогъ, слышатся какъ шопотное ф (*лафка*, а не *лавка*, *улофъ*, а не *уловъ*). Поэтому было бы неудобно выдѣлять новый звукъ изъ словъ, оканчивающихся на *в*, а гораздо лучше выдѣлить его изъ словъ, начинающихся съ изучаемаго звука: *варъ, валъ, вата, волъ* и т. п.

Описывая печатную букву, дѣти могутъ сравнивать ее съ *з* и увидятъ, что если къ буквѣ *з* прибавить впереди палочку, то выйдетъ буква *в*.

Слова для предварительнаго разложенія на звуки, фиксаціи подвижными буквами на доскѣ и чтенія: *воръ, ворота, волъ, волосы, волна, корова, коровъ, ива, Иванъ, вата, вату, сватъ, вино, виноватъ, вынулъ, вылилъ, рукавъ, уловъ*. При разложеніи словъ, а также и при диктовкѣ учитель долженъ произносить звукъ *в* не такъ, какъ онъ слышится въ разговорной рѣчи, а такъ, какъ надо его писать (*лавка*, а не *лафка*, *зовъ*, а не *зофъ*).

Порядокъ, въ какомъ можно читать слова безъ предварительнаго разложенія на звуки:

ива	олово	волъ	мылъ	рука	зови	возъ
ивы	олову	волкъ	вымылъ	рукавъ	позови	вывозъ
иву	олова	волку	палъ	рукава	вилы	воръ
ивушка	уловъ	волки	впалъ	рукаву	вилка	ворота
сова	улова	волка	выпалъ	ровъ	вилъ	корова
совы	улову	волна	выпалилъ	корова	свилъ	воровка
сову	валъ	волны	пылъ	коровы	вино	возокъ
совушка		вылъ	вырылъ	корову	вата	возикъ
		завылъ	сокъ	зовъ	сватъ	низъ
		вылилъ	высоко	зову	виноватъ	внизъ.

Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою.

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія: *сова, сову, совъ, рукава, рукавъ, зови, зову, зовъ, лови,*

ловилъ, ловъ, уловъ, воровалъ, воровка [1]). *Выпалилъ въ ворону, а попалъ въ корову.*

Звукъ и буква е, ѣ, е.

Звукъ *е* можно выдѣлить изъ словъ *ели, ежи.*

Описаніе печатныхъ буквъ *е* и *ѣ*: первая состоитъ изъ полукружка съ петлею вверхъ; вторая изъ палочки, перечеркнутой сверху, и полукружка (дѣти предпочтутъ сказать—брюшка) внизу.

Буква имѣетъ два значенія: одно, когда она одна составляетъ цѣлый слогъ или стоитъ впереди слога (*ели, ежи, если, ему*), и другое значеніе, когда этой буквѣ предшествуетъ согласная. Въ послѣднемъ случаѣ звукъ *е* смягчаетъ произношеніе многихъ согласныхъ, ему предшествующихъ. Букву *л* въ словѣ *лѣсъ* мы не произносимъ твердо, какъ $л^з$, а произносимъ мягко, какъ $л^ь$.

Въ виду этого мы совѣтовали въ началѣ урока вести разложеніе словъ на звуки, фиксацію ихъ буквами и чтеніе лишь съ слѣдующими словами: *ели, пѣли, если, ему, Ева, кое-что, малые, милые, ермолка.*

И только затѣмъ уже можно перейти къ чтенію словъ, гдѣ звукъ *е* смягчаетъ предыдущую согласную. Конечно, и здѣсь, какъ при изученіи звука *и*, главную роль будетъ играть сопоставленіе словъ такимъ образомъ, чтобы смягчающее вліяніе новаго звука ярко выступало въ сознаніи:

ловъ	*сонъ*	*пора*	*молъ*	*возъ*
левъ	*сѣно*	*перо*	*мѣлъ*	*везу.*

При такомъ расположеніи словъ дѣти не могутъ не замѣтить, что въ однихъ изъ этихъ словъ звуки *л, с, п, м, в* выговариваются твердо, какъ $л^з$, $с^з$, $п^з$, $м^з$, $в^з$, а при встрѣчѣ съ *е* мягко, какъ $л^ь$, $м^ь$, $с^ь$, $п^ь$, $в^ь$. Но и въ данномъ случаѣ, какъ и при изученіи звука, могутъ оказать помощь разъясненія учителя. Дѣти скорѣе обратятъ вниманіе на эту особенность, если по прочтеніи словъ *ловъ* и *левъ* учитель спроситъ: одинаково ли выговаривается звукъ *л* въ первомъ словѣ ($л^з л^з л^з ооов$) и во второмъ словѣ ($л^ь л^ь л^ь еее в$). Если при этомъ учитель, не боясь пересола, подчеркнетъ въ своемъ произношеніи твердость $л^з л^з$ въ первомъ случаѣ и усиленно смягчитъ $л^ь л^ь$ во второмъ случаѣ, то вліяніе звука *е* на своихъ сосѣдей слѣва выступитъ еще ярче. Можетъ оказать помощь въ данномъ случаѣ и аналогія въ родѣ той, о которой мы упоминали въ конспектѣ на букву *и.*

Слова для чтенія по разрѣзной азбукѣ:

---

[1]) Это расположеніе словъ разсчитано на то, чтобы дѣти прежде, нежели перейти къ разложенію и письму слова съ сомнительнымъ *в*, разложили сходное слово, но съ яснымъ произношеніемъ этого звука. Тогда они легче узнаютъ этотъ звукъ и въ сомнительномъ произношеніи.

ели	весело	перо	село	возъ	пѣлъ	рѣпа
если	ѣли	пора	сѣлъ	вѣсъ	спѣлъ	рѣпка
ему	поѣли	поле	мѣлъ		поспѣлъ	крѣпко.
еръ [1])	малые		молъ		пѣсни	
Ева	милые				тѣсно	
ерши	сонъ				тѣсто	
ермолка	сѣно				тѣло	
ѣмъ	село					
ѣлъ	весело					
	соты					
	сѣти					
	сѣтка					
	ловъ					
	левъ					
	лѣто					
	лотъ					
	лѣсъ					

Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменными буквами: *е* состоитъ изъ полукружка съ петлею вверху, *ѣ*—изъ палочки съ крючкомъ вверху и другой палочки съ закругленіемъ и точкою внизу.

Слова для разложенія на звуки, письма на классной доскѣ и списыванія: *вѣсы, вѣсъ; ѣмъ, ѣлъ, ѣли, рѣка, рѣчка; вѣкъ, вѣка, человѣкъ* [2]); *пѣлъ, пѣли, пѣсни, запѣли; рѣпа, рѣпка; лѣсъ, лѣса, лѣсные; сѣти, сѣтка, свѣтъ, свѣчка, свѣтитъ. Весело лѣтомъ.* Главное дѣло здѣсь въ томъ, чтобы учитель самъ предупреждалъ всевозможныя ошибки.

Звукъ ё.

Звукъ *ё* можно выдѣлить изъ словъ: *ёжъ, ёлка, ёршъ.*

Читая затѣмъ слова съ буквою *ё* (*сёла, соли, вёзъ, возъ, лотъ, полётъ*), дѣти тоже увидятъ, что и этотъ звукъ смягчаетъ своего сосѣда налѣво.

Сравненіе звука *ё* съ *о*, при чемъ матеріаломъ служатъ слова: *возъ* и *вёзъ, ровъ* и *рёвъ, лотъ* и *лётъ.*

Слова для чтенія по разрѣзной азбукѣ:

ежи	перо	село	осока		лёнъ
ёжъ	пёрышко	сёла	осёлъ	ели	клёнъ
моё	пора	возъ	сёлъ	ёлка	колесо
твоё	ерши	вёзъ	рёка	тёлка	колёса.
своё	ёршъ	овёсъ	рёвъ	метёлка	
лѣто		вѣсы	верёвка	тётка	
лотъ			ровъ	тёрка	
полётъ					

[1]) Надо сказать, что такъ называютъ твердый знакъ.

[2]) Эти слова лучше писать на доскѣ парами, тройками и семействами вообще, въ томъ порядкѣ, въ какомъ мы даемъ ихъ. Тогда первое слово каждой пары помогало бы правописанію слѣдующаго. Если въ словѣ *пѣлъ* ученикъ написалъ *ѣ*, то естественно, что ту же самую букву онъ захочетъ напи-

Слова для разложенія на звуки, письма на классной доскѣ и списыванія: *зерно, зёрна, ровъ, рёвъ, ревутъ, мету, мёлъ, Алёша, моё, твоё, своё.*

Звукъ и буква э.

Выдѣлить новый звукъ можно изъ словъ: *это, эполеты, этажъ.* Сравненіе звука *э* съ *е* въ словахъ: *поэтъ* и *поётъ, это* и *ели.*

Слова для разложенія, чтенія и письма: *поётъ, поэтъ, это— ёжъ, этотъ, этажъ; эти, ежи, экипажъ, эполеты, эта рѣка.*

Письмо по картинамъ (см. 15 стр. *Русскаго Букваря*): *перо, карета, коза, рѣпа; вѣнокъ, мѣшокъ, коса, вѣникъ, овесъ, свѣча, колесо, мыши.*

Звукъ и буква д.

Новый звукъ принадлежитъ къ числу тѣхъ звучныхъ звуковъ, которые, замыкая слогъ, выговариваются неясно, какъ бы шопотомъ, и слышатся, какъ соотвѣтствующіе шопотные звуки. Поэтому удобнѣе выдѣлить этотъ звукъ изъ словъ, которыя начинаются съ изучаемаго звука: *домъ, доска, дупло* и т. п.

Новый звукъ можетъ напомнить дѣтямъ звукъ дудочки. Сравненіе этого звука съ шопотнымъ звукомъ *т*, начиная со словъ: *дѣло* и *тѣло; доска* и *тоска; плоды* и *плоты.*

Знакомство съ печатнымъ знакомъ: дѣти могутъ сказать, что этотъ знакъ похожъ на букву *л*, но перечеркнутую внизу и поставленную на ножки.

Слова для предварительнаго разложенія, фиксаціи подвижными буквами и чтенія: *дѣло, родъ* и *ротъ; народъ, сѣдъ, сосѣдъ, сосѣдка, ровъ, дрова, вода, подвода, дѣдъ, дѣдушка, воръ, дворъ, двери, доска, дымъ, садъ, посади, подсади, лошади, лошадки, дочка, точка, дѣточка.* Въ сомнительныхъ случаяхъ, когда звукъ *д* замыкаетъ собою слогъ и произносится, какъ *т* (*лотка*, а не *лодка*), учитель при разложеніи словъ долженъ произносить его такъ, какъ пишутъ (*народдъ*, а не *наротъ*).

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

тѣло	сосѣди	подсадилъ	ладъ	одни	тоска
дѣло	сосѣдушка	подсадили	кладъ	воръ	доска
дѣдъ	сосѣдка	позади	клада	дворъ	дочка
дѣды	садъ	назади	кладу	дворникъ	удочка
дѣда	сади	назадъ	клады	два	точка
дѣду	сады	сиди	склады	двери	дѣточка
дѣдушка	сада	посиди	складно	дымъ	ровъ
дѣвушка	садикъ	посидѣлъ	накладно	дымно	дровъ
сѣдъ	посадъ	посѣдѣлъ	ладно	душа	дрова
сосѣдъ	посади	дѣти	одно	душно	драка.
сосѣда	подсади	лѣдъ			

сать и въ слѣдующихъ родственныхъ словахъ: *пѣли пѣсни*, и это онъ сдѣлаетъ безъ помощи какихъ бы то ни было правилъ, по ассоціаціямъ смежности или сходства.

Чтеніе по Букварю.

Письменная буква состоитъ изъ кружка и длинной палочки съ петлей внизу. Эту форму надо предпочесть другой формѣ *д* съ надстрочнымъ завиткомъ въ интересахъ скорописи и слитнаго письма.

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія: *дѣдушка, дѣдъ, труды, прудъ, роды, родъ, народы, народъ, кладу, кладъ, сады, садъ, сосѣди, сосѣдъ, плоды, плодъ, суды, судъ, прудъ, пруты, плоты, плодъ. Правда дороже золота.*

Основанія, почему слова даются въ такомъ расположеніи, см. выше, гл. XII.

Звукъ и буква г. По тѣмъ самымъ основаніямъ, какія изложены въ конспектѣ урока на предыдущую букву, звукъ *г* слѣдуетъ выдѣлить изъ словъ, съ него начинающихся: *годъ, горшокъ, гора, гуси.* Этотъ звукъ можетъ напомнить дѣтямъ гоготанье гусей.

Сравнить этотъ звукъ слѣдуетъ со звукомъ *к*, начиная со словъ: *гора* и *кора, колосъ* и *голосъ, кости* и *гости, годъ* и *котъ.*

При описаніи печатной буквы дѣти сравниваютъ ее съ буквою *т* и, быть-можетъ, найдутъ, что если у *т* стереть лѣвую половину верхней черты, то останется буква *г.*

Слова для разложенія на звуки, фиксаціи буквами и чтенія: *колосъ, голосъ, гости, кости, лукъ, лугъ, плугъ, голова, головушка, грамота, другъ, игра, икра, гуси, гири, галка.*

При разложеніи на звуки и при диктовкѣ учитель въ словахъ съ сомнительнымъ *г* произноситъ этотъ звукъ такъ, какъ пишутъ, а не такъ, какъ говорятъ (*плугъ*, а не *плукъ*).

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

нога	рогу	плуга	шага	игра	громко	гостили
ногу	дуга	плугу	шагу	икра	грошъ	ладъ
ноги	дугу	плуги	шаги	кора	грошикъ	кладъ
ногѣ	дуги	сапогъ	котъ	гора	радъ	гладко
рига	дугѣ	сапоги	годъ	клинъ	градъ	рама
ригу	лукъ	сапогу	колъ	глина	ограда	грамота
риги	лугъ	другъ	голъ	галка	награда	колосъ
ригѣ	луга	друга	холодъ	палка	наградилъ	голосъ
рогъ	лугу	другу	голодно	ромъ	кости	голосисто
рога	плугъ	шагъ	игла	громъ	гости	колосисто.

Чтеніе по Букварю.

Загадки: 1) *Паутина.* 2) *Мыши.*

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія: *луга, лугъ; плуги, плугъ; рога, рогъ; сапоги, сапогъ; шаги, шагъ; иголка, игла; гуси, горе, глина. Городилъ ограду. Сто головъ, сто умовъ.*

Звукъ и буква х. Для выдѣленія новаго звука годятся слова: *духъ, мохъ, сухъ.*

Звукъ *х* напомнитъ дѣтямъ, что они слышатъ, когда дуютъ на холодныя руки, чтобы отогрѣть ихъ. Сравненіе новаго звука съ *г*, при чемъ разница рѣзко выступаетъ, если сравнить слова: *хоры* и *горы; дуги* и *духи; громъ* и *хромъ; слуги* и *слухи* и т. д.

Печатная буква состоитъ изъ двухъ палочекъ, эти палочки пересѣкаютъ другъ друга.

Слова для разложенія, фиксаціи ихъ буквами и чтенія: *муха, мухоморъ, хромъ, уха, ухъ, уху, ухватъ, пѣтухъ, холодъ, голодъ, ходъ, сходъ, слухи, слуги.*

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

горы	гороху	дуги	мухи	сохѣ	голодъ	колода
хоры	горохомъ	духи	мухоморъ	сохну	холодъ	пасъ
хоромъ	порохомъ	духъ	соха	сохнутъ	холодно	пасти
хоромы	пороху	воздухъ	соху	годъ	голодно	пастухъ
хороши	порохъ	муха	сохи	ходъ		пастуха
горошина	порогъ	муху		сходъ		пастуху
горохъ	порокъ	мухѣ		восходъ		пастухи.

Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменною буквою: она состоитъ изъ двухъ полукружковъ [1]).

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія въ своихъ тетрадяхъ: *уха, ухи, ухъ, ухо, ухватъ, духъ, духи, воздухъ, воздухомъ, горохъ, гороху, моху, мохъ, холодъ, холодно. Гдѣ холодно, тамъ и голодно.*

Письмо по картинкамъ (см. 19 стр. *Русскаго Букваря*): *ухо, рога, дуга* и проч.

Звукъ и буква я. Выдѣлить звукъ можно изъ словъ: *ядъ, яма, яичко, язва.*

Если звукъ *я* тянуть долго, то слышится *а*. Чтобы не вводить дѣтей въ заблужденіе, надо произносить его короче.

Выше мы говорили, что буква *я* имѣетъ два значенія: въ 1-мъ случаѣ ея звукъ могъ бы быть переданъ двумя знаками: *йа*. Въ этомъ значеніи мы встрѣчаемъ букву *я* въ словахъ: *ядъ, я, яма, яичко, Яша, своя, моя, твоя, новая, родная, чужая, малая, милая, пустая.* Съ этихъ и имъ подобныхъ словъ и надо начать чтеніе на букву *я*.

Во второмъ случаѣ звукъ *я* могъ бы быть переданъ буквами *ьа*, при чемъ *ь* уходитъ на смягченіе предыдущаго согласнаго. Въ этомъ значеніи мы встрѣчаемъ букву *я* въ мягкихъ сліяніяхъ, какъ, напримѣръ, въ словахъ: *лягушка,*

---

1) Эта буква иногда напоминаетъ учащимся пляшущую фигуру. Въ „Дневникѣ“ учительницы воскресной школы К — ой приведенъ отзывъ одной маленькой ученицы объ этой буквѣ: „Ужъ больно хороша буква-то... Все бъ ее писала! Глядите-ка: быдто пляшетъ! Ну, ужъ и буква!“

мясо, мята, пятокъ, пятка, рядъ, няня, тятя, тянъ да лянъ и т. д. [1]).

Это смягчающее вліяніе *я* на предыдущую согласную лучше всего выясняется слѣдующимъ сопоставленіемъ словъ:

парадъ	*садъ*	*разъ*	*макушка*	*волъ*	*масло*
нарядъ	*въ саду*	*ряса*	*мякишъ*	*вола*	*мясо.*
радъ	*сяду*			*воля*	
рядъ					

Но кромѣ того, здѣсь можетъ имѣть мѣсто и бесѣда, аналогичная съ той, какую мы рекомендовали въ конспектѣ уроковъ на букву *и*.

Всѣ вышенапечатанныя слова могутъ служить матеріаломъ для разложенія на звуки, фиксаціи подвижными буквами и чтенія.

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

адъ	парадъ	масло	макушка	вата	ванна	рама
ядъ	нарядъ	мясо	мята	сватъ	Анна	прямо
азъ	гряды	мясоѣдъ	матушка	святки	Аня	право
язва	грядъ	мячъ	макъ	вяну	сады	шла
яма	градъ	мячикъ	армякъ	вянуть	въ саду	шляпка
аистъ	малъ	мачеха	ярмарка	вялые	сяду	патока
яичко	мялъ	мякина	волъ	валять	трава	пятокъ
радъ	имя	макъ	вола	Вася	тряпка	пятакъ
рядъ	яма	мякишъ	воля	Ваня	рано	пятна
					пряникъ	пятерка.

Чтеніе по Букварю.

Слова для разложенія, письма на доскѣ и списыванія: *ядъ, ады, яма, имя, ряды, рядъ, воля, два вола, саду, сады, пятакъ, святки, сватъ, часъ, туча, чаша* [2]). *Своя хатка—родная матка.*

Звукъ и буква б. По тѣмъ же соображеніямъ, какія были изложены въ конспектахъ уроковъ на буквы *ж, з, в, д* и т. д., звучное *б* лучше выдѣлять изъ словъ, начинающихся съ новаго звука, какъ, напримѣръ: *баба, бабочка, быкъ, бочка* и т. д.

Въ виду часто встрѣчающихся ошибокъ необходимо сравнить этотъ звукъ съ соотвѣтствующимъ ему шопотнымъ звукомъ *п*. Сравненіе слѣдуетъ начать со словъ *баба* и *папа*; *башня* и *пашня; бочка* и *почка; блоха* и *плоха.*

---

[1]) Наибольшія затрудненія при изученіи звука *я* приходятся именно на этотъ случай. Такъ, напримѣръ, Х. Д. Алчевская, говоря о своихъ занятіяхъ съ звуковиками, пишетъ: „Буква *я*, легко усвоенная въ словахъ *яма, Яша,* представляла большое затрудненіе въ срединѣ слова, какъ, напримѣръ, *няня, дядя.* Растягивая звукъ, имъ, ученицамъ, естественно, слышалась буква *а*, и это очень сбивало ихъ; такъ, напримѣръ, вмѣсто слова *дядя* онѣ писали *дада* и т. д.“.

[2]) Въ виду возможныхъ ошибокъ въ послѣднихъ трехъ словахъ надо произносить слогъ *ча* такъ, чтобы *а* слышалось какъ *а* и не было принято дѣтьми за *я*.

Кромѣ этихъ словъ, можно воспользоваться для разложенія на звуки, фиксаціи буквами и чтенія еще слѣдующими словами: *зубы, зубъ, супъ, лобъ, зобъ, хлѣбы, хлѣбъ, рыба, рыбка, бесѣда, бесѣдка.*

Сомнительный звукъ *б* при разложеніи слова на звуки и при диктовкѣ учитель произноситъ такъ, какъ надо его писать, хотя бы онъ въ обыкновенной рѣчи выговаривался иначе.

Къ этому уроку можно расположить на планкѣ доски или на стѣнѣ всѣ изученныя буквы въ алфавитномъ порядкѣ. Прибивая къ стѣнѣ буквы, надо будетъ оставить мѣста для буквъ, еще не пройденныхъ. Въ данный моментъ расположеніе буквъ будетъ такое:

а, б, в, г, д, е, ж, з, и, к, л, м, н, о, п, р, с, т, у, х, ч, ш, ъ, ы, ѣ, э, я.

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

супъ	лубокъ	папа	небо	пилъ	пашня	разъ
зубъ	кубокъ	баба	небу	билъ	башня	образъ
зубы	клубокъ	быкъ	неба	сбилъ	басня	добра
зуба	Глѣбъ	пудъ	небеса	былъ	бусы	брать
зубу	хлѣбъ	полпуда	рыба	бѣлъ	бочка	пара
зубомъ	хлѣбы	будка	рыбу	бѣлка	почка	баранъ
зобъ	хлѣба	пора	рыбы	бѣлокъ	блоха	берегъ
лобъ	хлѣбу	боръ	рыбѣ	бѣлочка	плоха	бесѣдка
лубъ	хлѣбомъ	заборъ	рыбка	болото	лавка	бѣда
				полотно	булавка	побѣда.

Слова для разложенія на звуки, письма на классной доскѣ и списыванія въ тетрадяхъ: *били, были, зубы, зубъ, хлѣбы, хлѣбъ, рыба, рыбка, лобъ, лбомъ, кубокъ, кубки, шуба, шубка, баба, курсы, босы. Чѣмъ богаты, тѣмъ и рады.*

Звукъ ф и оба знака этого звука.

Для выдѣленія звука можно воспользоваться словами *шарфъ, фунтъ.*

Въ школѣ могутъ встрѣтиться учащіеся, не умѣющіе правильно произнесть этого звука [1]). Въ такомъ случаѣ надо будетъ заняться исправленіемъ ихъ произношенія, пользуясь пріемами, изложенными въ главѣ VII.

Сравненіе новаго шопотнаго звука съ соотвѣтствующимъ звучнымъ *в*. Знакомство съ печатными буквами. Сравненіе *в* съ *о*.

---

[1]) Особенно часто такіе учащіеся встрѣчаются въ бѣлорусскихъ и малорусскихъ школахъ. „Буква *ф* (пишетъ, напримѣръ, учительница Харьковской воскресной школы), неожиданно для меня самой, представила трудность для ученицъ. Онѣ никакъ не могли выговорить ее правильно и замѣняли ее звукомъ *х*. Такъ, напр., вмѣсто слова *кофта* читали *кохта*“ и т. д.

Слова для разложенія на звуки, фиксаціи ихъ подвижными буквами и чтенія: *влага, влаги, флаги, кофе, рукавъ, шкафъ, θекла, свекла, θедя, вѣди* [1]), *Варвара, фартукъ, права, штрафъ, графинъ, кафтанъ.*

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

уха	шкафъ	θома	вилы	графина	фартукъ
Уфа [2])	шкафа	θедя	филинъ [3])	графиня	фабрика
хата	шкафу	θекла	Филиппъ	кофе	фокусъ
фата	шкафы	влага	графъ	кофта	фонари
вата	шкафомъ	влаги	графа	ковшъ	форма
ухватъ	шарфъ	флаги	графу	футъ [4])	форточка
ухватка	трава	флагъ	графы	фунтъ	кафтанъ
схватка	штрафъ	фалды	графинъ	фуражка	сарафанъ.
рукавъ	штрафа	хвала		Варвара	
	страхъ	похвала			

Чтеніе по Букварю.

Знакомство съ письменными буквами.

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія въ тетрадяхъ: *Фока, θома, шарфы, шарфъ, рукава, рукавъ, шкафы, шкафъ, филинъ, кофе, θекла, θедя, футъ, фунтъ, фабрика, графинъ, кафтанъ. Всякая Фаля сама себя хвалитъ.*

Звукъ и буква ю.

Если долго тянуть звукъ *ю*, то на концѣ слышится *у*; поэтому при выдѣленіи новаго звука надо выговаривать его короче.

Слова для выдѣленія новаго звука: *юла, Юля, читаю.* Сравненіе звука *ю* съ *у* въ словахъ *юла* и *уловъ, юноша* и *уношу.* Такъ какъ буква *ю* употребляется въ двухъ значеніяхъ—въ значеніи *йу* (въ вышеприведенныхъ словахъ) и въ значеніи *ьу* въ словахъ: *Люба, сюртукъ* и т. д., то разложеніе словъ съ новымъ звукомъ и чтеніе надо начать со словъ, въ родѣ вышеприведенныхъ: *юла, Юля, пою, читаю, зимою, работаю* и т. д.

А затѣмъ уже перейти къ чтенію словъ, гдѣ *ю* смягчаетъ предыдущую согласную.

Эта роль звука *ю* лучше всего выясняется дѣтямъ, если они будутъ читать парами словъ въ родѣ *суда* и *сюда, тукъ* и *тюкъ, кругъ* и *крюкъ, лучъ* и *ключъ, лубокъ* и *Люба* и т. д.

Но и здѣсь имѣютъ мѣсто тѣ самые пріемы, о которыхъ мы говорили въ конспектѣ на букву *и.*

Кромѣ вышепомѣщенныхъ словъ для предварительнаго разложенія на звуки, набора буквами и чтенія, можно реко-

---

[1]) Вѣди — буква *в.*

[2]) Про Уфу достаточно сказать, что это городъ.

[3]) Про филина,—что это ночная птица, похожа на сову.

[4]) Про футъ,—что онъ меньше аршина, что въ сажени 7 футовъ.

мендовать еще слѣдующія слова: *дюжина, душно, рюмка, изюмъ, изумрудъ, лютъ, людная.*

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

уловъ	рою	сюда	кругъ	клювъ	читаю
уловка	крою	суда	крюкъ	клюква	считаю
юла	трое	посуда	лютъ	лубокъ	душно
Юля	стою	туго	лучъ	Люба	дюжина
улитка	рою	утюгъ	ключъ	полуда	рюмка
юноша	сѣю	тукъ	ключикъ	люди	руда
уношу	имѣю	сюртукъ	ключникъ	блюдо	изюмъ
		сургучъ	клюка	верблюдъ	изумрудъ.

Чтеніе по Букварю.

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія въ тетрадяхъ: *рою, крою, стою, строю, сѣю, имѣю, читаю, считаю, сюда, посуда, люди, юноша, уношу, лучъ, ключъ, дюжина, рюмка, изюмъ. Беру пилу, пилю сукъ.*

Звукъ и буква ц. Слова для выдѣленія новаго звука: *отецъ, купецъ, дворецъ, ситецъ.*

При изученіи печатной буквы нелишне сравнить ее съ *и, п* и *н*; и такъ какъ эти буквы легко смѣшать другъ съ другомъ, то необходимо особенно подчеркнуть разницу, т.-е. характерную для *ц* нижнюю петлю. При этомъ не будетъ бѣды, если учитель, рисуя на доскѣ эту букву, сдѣлаетъ нижнюю петлю подлиннѣе и потолще, чѣмъ обыкновенно.

Слова для разложенія на звуки, фиксаціи ихъ буквами и чтенія: *купецъ, купца, купцу, купцы, отецъ, отцомъ, дворецъ, дворцы, лицо, лица, цѣна, цѣпи, цѣпы, улица, улицею.*

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки:

пѣна	лица	конецъ	свѣтъ
цѣна	лицу	купецъ	цвѣтъ
цѣпи	лицомъ	отецъ	расцвѣтъ
цѣпь	улица	отца	рука
цѣпочка	улицы	отцу	рукавъ
цапля	улицу	отцы	рукавицы
цыплята	улицею	отцомъ	рукавицами.
лицо	ситецъ	праотецъ	

Чтеніе по Букварю.

Слова для разложенія на звуки, письма на классной доскѣ и списыванія въ тетрадяхъ: *царица, царевичъ, дворецъ, цѣна, улица, цыплята. Рыбамъ вода, птицамъ воздухъ, а человѣку вся земля.*

Звукъ и буква щ. Слова для выдѣленія новаго звука: *борщъ, лещъ, плющъ.*

Сравненіе звука *щ* со звуками *ш* и *ч* въ словахъ: *щека* и *чека, щёлка* и *шелкъ.*

При описаніи буквы она сравнивается съ буквою *ш*, при чемъ подчеркивается разница между этими буквами: петелька, отличающая новую букву, на классной доскѣ пишется такъ, чтобы эта особенность буквы рѣзко бросалась въ глаза учащимся.

Слова для предварительнаго разложенія на звуки, набора буквами и чтенія: *роща, шуба, щи, чинъ, зачинщикъ, хрящъ, щетина, щука, клещъ, клеща, клещу, клещомъ, клещи, щетка, щепка.*

При разложеніи слоговъ *щу* и *ща* дѣти могутъ сдѣлать ошибку и сказать *я* и *ю* вмѣсто *а* и *у*. Чтобы предупредить возможность ошибки, учитель долженъ произносить эти слоги такъ, чтобы звуки *у* и *а* слышались ясно.

Слова для чтенія безъ предварительнаго слухового разбора:

щи	шины	щелка	рощею	клещъ
чинъ	шелкъ	щетка	рощи	клешня
зачинщикъ	щелка	щепка	лещъ	ключъ
ящикъ	щелокъ	щенокъ	леща	плющъ
ямщикъ	челнокъ	щетина	лещу	пища
щипцы	щелчокъ	роща	лещомъ	гуща
щиплю		рощу	лещи	щука.

Чтеніе по Букварю.

Слова для разложенія, письма на классной доскѣ и списыванія въ тетрадяхъ: *роща, пища, гуща, щука, тащу, хрящъ, хрущъ, щека, щелчокъ. Щи да каша — пища наша. Всякому овощу свое время.*

Твердый и мягкій знаки.

Съ тѣхъ самыхъ поръ, какъ ребенокъ научился говорить, онъ уже умѣетъ произносить согласные звуки, когда надо, твердо, а когда надо, и мягко. Чаще всего твердое или мягкое произношеніе опредѣляется послѣдующею гласною буквою, и дѣти, упражняясь въ чтеніи образцовъ, приведенныхъ нами въ конспектахъ на буквы *и, е, я* и *ю*, уже привыкли къ различному произношенію одного и того же звука въ зависимости отъ послѣдующей гласной буквы.

Теперь надо дать дѣтямъ понятіе о томъ, что, независимо отъ послѣдующей гласной буквы, многіе согласные звуки могутъ быть произносимы то твердо, то мягко, и что въ такихъ случаяхъ на бумагѣ и въ книгахъ мягкое произношеніе обозначается буквою *ь*, а твердое—*ъ*.

И въ данномъ случаѣ, какъ и раньше при изученіи звуковъ *и, е, я, ю*, наилучшими пріемами надо считать тѣ, которые основаны на сравненіи мягкаго и твердаго произношенія даннаго звука въ сходныхъ словахъ:

пылъ цѣлъ хоръ жаръ шаръ конъ лѣзъ уголъ кладъ
пыль цѣль хорь жарь шарь конь лѣзь уголь кладь
и т. д.

Урокъ этотъ ведется такъ: разлагаются на звуки два сходныя слова, данныя въ одной фразѣ; напримѣръ: сложи *уголь* въ *уголъ*.

Оба разложенныя слова набираются буквами такъ, чтобы *у* приходилось подъ *у*, *г* подъ *г* и т. д. Когда оба слова набраны однѣми и тѣми же буквами до буквы *л* включительно, ученики читаютъ первое слово и второе. Если ученики прочтутъ слово *уголь*, какъ *уголъ*, учитель поправитъ ихъ, сказавъ, что здѣсь набрано слово *уголъ*, а между тѣмъ надо набрать слово *уголь*. «Одинаково ли звучитъ послѣдній звукъ *л* въ обоихъ словахъ? (При этомъ онъ снова произноситъ оба слова *уголь* и *уголъ* одно вслѣдъ за другимъ, усиленно подчеркивая голосомъ твердое произношеніе *л* въ одномъ случаѣ и мягкое въ другомъ.) Какъ же я произношу *л* въ словѣ *уголъ* (*л*ᵗ)? Да, твердо: *л*ᵗ*л*ᵗ*л*ᵗ. А какъ въ словѣ *уголь* (*л*ᵇ)? Да, мягко: *л*ᵇ*л*ᵇ*л*ᵇ. Какъ записать или напечатать, что первое *л*ᵗ надо выговаривать твердо, а второе *л*ᵇ мягко?»

Послѣдній вопросъ учитель даетъ не потому, чтобы онъ ожидалъ отъ дѣтей правильнаго отвѣта, а для того, чтобы обратить ихъ вниманіе на слѣдующія свои слова: «Когда на концѣ слова надо выговорить звукъ твердо, то ставится вотъ этотъ, *твердый* знакъ (показываетъ ъ), а когда согласный звукъ произносится мягко, ставится вотъ этотъ, *мягкій* знакъ (показываетъ ь). Какой же знакъ надо поставить на концѣ слова *уголъ*? А на концѣ слова *уголь*?» Когда будетъ набрано дѣтьми слово *пылъ*, учитель спроситъ: «Какой знакъ надо поставить на концѣ слова *пылъ*?» Когда затѣмъ набрано то же слово *пылъ*, произнесенное предварительно и какъ *пыль*, учитель скажетъ: «Здѣсь набрано слово *пылъ*; а теперь намъ нужно слово *пыль*. Какой знакъ нужно поставить вмѣсто ъ? Какъ же теперь надо прочесть это слово и какъ прочесть верхнее слово?» При описаніи знака ь надо сравнить его со знакомъ ъ, при этомъ надо обратить особое вниманіе на ихъ различіе и, такъ сказать, подчеркнуть его какъ въ печатномъ, такъ и въ письменномъ начертаніи. Можно сравнить эту букву еще съ буквою ы и обратить вниманіе дѣтей на то, что ь представляетъ собою первую часть буквы ы.

Слова для чтенія безъ предварительнаго разложенія на звуки. Набравъ на планкѣ доски, напримѣръ, слово *пылъ*, учитель ждетъ, когда дѣти прочтутъ это слово. Когда же оно прочитано, онъ закрываетъ знакъ ъ знакомъ ь и снова приглашаетъ дѣтей прочесть новое слово.

Подобнымъ же образомъ онъ поступаетъ и со слѣдующими парами сходныхъ словъ:

пылъ	моль	жаръ	конь	уголъ	ленъ
пыль	цѣлъ	жарь	лѣзъ	уголь	кровъ
мѣлъ	цѣль	шаръ	лѣзь	ладъ	кровь
мель	хоръ	шарь	цѣпъ	ладь	шестъ
ѣлъ	хорь	сталъ	цѣпь	кладъ	шесть
ель	киселъ	сталь	сынъ	кладь	братъ
молъ	кисель	конъ	синь	лѣнь	брать.

Теперь можно будетъ приступить и къ употребленію *ь* въ срединѣ словъ между согласной и между двумя согласными, а также и къ употребленію *ъ* въ срединѣ словъ. Пріемъ и здѣсь тотъ же самый—сравненіе сходныхъ словъ.

Во второмъ случаѣ твердый или мягкій знаки ставятся посрединѣ слова не только для того, чтобы показать твердость или мягкость произношенія звука, но еще для того, чтобы показать отдѣленіе слоговъ. На этотъ случай мы предлагаемъ слѣдующіе подборы словъ:

обѣдъ отецъ сѣмя семь сѣлъ суди [1]) *солю* (супъ) *Коля*
объѣздъ отъѣздъ семья съѣмъ съѣлъ судьи [2]) *солью* (воду) *колья.*

Чтобы наглядно представить роль твердаго и мягкаго знаковъ, умѣстно по прочтеніи каждой пары словъ сопоставить ихъ слѣдующимъ образомъ:

Сѣмя	суди	соли	Коля	обѣдъ	отецъ
семья	судьи	солью	колья	объѣздъ	отъѣздъ.

Чтеніе по Букварю.

Слова для разложенія, письма на доскѣ и списыванія съ книги: Въ саду много *осъ*. *Ось* сломана. Морозъ *сталъ*. *Сталь* изъ желѣза. День *тепелъ*. *Оттепель* наступила. *Кисель киселъ*. *Коля* тесалъ *колья*. *Солю* супъ *солью*. Рѣдька *горька*. *Горка* крута.

Письмо по картинкамъ (см. 29 стр. «Русскаго букваря»):

Тѣнь, волкъ, ключъ, мельница, фонарь, церковь,
печь, крылья, дверь, колодезь, лебедь, жолудь,
ноготь, коготь, окунь, кольцо.

Звукъ и буква й.

Слова для опредѣленія звука: *ай, чай, мой, свой, рой, рай, лей.*

Если при разложеніи перваго изъ этихъ словъ (*ай*) на звуки ученики не услышатъ новаго звука, по краткости его произношенія, и назовутъ только первый звукъ *а*, то учитель громко и ясно скажетъ *а* и добавитъ: «Я сказалъ *а*, а мнѣ надо сказать *ай*; все ли равно, что *ай*, что *а*? Чего же недостаетъ?» Такъ какъ краткое *й* легко смѣшивается съ *и*, то необходимо пользоваться пріемомъ, основаннымъ на сравненіи сходныхъ словъ:

мои	*свои*	*рои*	*аистъ*	*воинъ*
мой	*свой*	*рой*	*ай*	*война.*

При разложеніи на звуки обоихъ словъ одной и той же пары (напримѣръ, *мои* и *мой*) учитель спрашиваетъ: «Одина-

[2]) Суди самъ.
[2]) Былъ у судьи.

ково ли произносятся послѣдніе звуки въ словѣ *мои* и въ словѣ *мой?* (При этомъ учитель намѣренно растягиваетъ звукъ *и* въ первомъ случаѣ и какъ можно скорѣе произносить *й* во второмъ.) Въ какомъ словѣ этотъ звукъ тянется долго и въ какомъ коротко, быстро? Короткое или долгое *и* слышится въ словѣ *свои?* а въ словѣ *свой?* Короткое или долгое *и* слышно на концѣ слова *рои?* а на концѣ слова *рой?* Назовите по порядку звуки въ первомъ словѣ, во второмъ, въ срединѣ словѣ *воинъ*, а въ срединѣ слова *война?* Разложите эти слова на звуки». При разложеніи на звуки дѣти будутъ произносить *й* вмѣстѣ со звукомъ *и*, какъ *ій*; можно обратить ихъ вниманіе на то, что *й* отдѣльно не выговаривается, а выговаривается вмѣстѣ съ гласными: *ай*, *ей*, *ой*, *ій* и т. д.

При описаніи новой буквы надо сравнить ее съ буквой *и* и при этомъ обратить особенное вниманіе на разницу между ними, на узелокъ вверху буквы *й*. На этомъ же урокѣ надо познакомить съ буквою *і*, какъ съ новымъ изображеніемъ уже знакомаго дѣтямъ звука *и*.

Когда букву *й* придется относить къ группамъ буквъ, то ученики не будутъ знать, куда отнести новую букву: къ гласнымъ или къ согласнымъ. Учитель скажетъ тогда, что эта буква не гласная и не согласная, а особенная, полугласная, и поставитъ ее на планкѣ особо.

Слова для чтенія:

твои	заика	лей	яйцо	июнь	Іаковъ
твой	зайка	влей	яичко	іюль	Яковъ
аистъ	сіяніе	налей	яичница	Илія	іерей
ай	сараи	лилія	нищіе	Іоаннъ	Іисусъ
чай	сарай	линія	нищій	Иванъ	Марія.
чайникъ					

Чтеніе по Букварю.

Слова для разложенія на звуки, письма на доскѣ и списыванія. Разлагая слова, ученики пріучаются называть звукъ *й—и* краткое: *ай, ой, пой, рой, синій, синее, іюней, Іаковъ, Яковъ, рай, край, копейка, тройка, постройка.* Не могу повернуть *шеи. Шей* скорѣе. *Чужой хлѣбъ. Чужіе хлѣба прікдчивы. Пой, мой милый соловей.*

Письмо по картинкамъ: улей, рюмка, арбузъ, нищій, печать, чайникъ, яйцо, ножницы.

Чтеніе трудныхъ словъ съ твердымъ или мягкимъ знакомъ посрединѣ, а также словъ съ нарощеніемъ согласныхъ. При чтеніи словъ первой категоріи учитель въ затруднительныхъ случаяхъ прибѣгаетъ къ сопоставленію двухъ сходныхъ словъ или слоговъ, изъ коихъ въ одномъ стоитъ знакъ посрединѣ, а въ другомъ нѣтъ: *обѣдать* и *объѣхать; дьяконъ* и *дядя.*

При чтеніи слова съ наращеніемъ согласныхъ учитель въ затруднительныхъ случаяхъ прибѣгаетъ къ помощи разрѣзной азбуки: чтобы прочитать слово *ссуда*, онъ сначала набираетъ изъ подвижныхъ буквъ слово *судъ*; когда ученики прочтутъ набранное, онъ закрываетъ *ъ* буквою *а*; ученики читаютъ *суда*; затѣмъ учитель прибавляетъ *с* и ученики безъ особыхъ затрудненій читаютъ *ссуда*. Чтобы прочитать слово *ссора*, набирается буквами *соръ*, затѣмъ *сора* и, наконецъ, *ссора*. Чтобы прочитать слово *вводъ*, надо поступить такъ же.

Чтеніе словъ подъ знакомъ ударенія.

Здѣсь рѣчь идетъ не объ удареніи внутри цѣлаго предложенія, а объ удареніи внутри одного слова, когда одинъ слогъ выдѣляется, отлагается отъ всѣхъ другихъ слоговъ того же самаго слова посредствомъ усиленія голоса, а отчасти и повышенія его. Это усиленіе голоса мы производимъ, усиливая токъ воздуха, выдыхаемаго легкими.

Чтобы ученики замѣтили это усиленіе голоса на одномъ звукѣ, надо, чтобы они сравнили между собою сходныя во всемъ прочемъ слова, различающіяся другъ отъ друга только по ударенію. Для этого въ нашемъ Букварѣ сопоставлены между собою сходныя слова въ слѣдующихъ фразахъ: Въ яйцѣ есть *бѣлóкъ*. Въ лѣсу много *бѣлокъ*. Изъ пшеницы бѣлая *мукá*. Голодъ—великая *мýка*... и т. д.

Учитель сопоставитъ подчеркнутыя слова и, выговаривая слово *бѣлóкъ*, особенно усилитъ и повыситъ голосъ на второмъ слогѣ *локъ*, выговаривая слово *бѣлокъ*, особенно усилитъ и повыситъ первый слогъ *бѣ*. Если при этомъ учитель будетъ каждый разъ спрашивать дѣтей, какой слогъ (первый или второй, *бѣ* или *ло*) сильнѣе и какой тише, слабѣе, ученики дадутъ правильный отвѣтъ. Тогда учителю останется только указать дѣтямъ на удареніе и сказать, что оно показываетъ, какой слогъ надо выговорить сильнѣе и громче.

Письмо прописныхъ или большихъ буквъ.

Выписываніе прописныхъ буквъ всего удобнѣе расположить въ такомъ порядкѣ, чтобы предыдущее упражненіе помогало послѣдующему, а для этого очень важно, чтобы ученикъ переходилъ отъ письма одной буквы къ письму сходной съ нею по начертанію, чтобы онъ отъ *Л* переходилъ къ *А* и затѣмъ къ *М*, отъ *И* переходилъ къ *Ц*, *Ш*, *Щ* и т. д.

Мы не говоримъ уже о томъ, что впереди должны итти болѣе легкія буквы, а позади—болѣе трудныя. Слѣдуя этимъ требованіямъ, мы расположили прописныя буквы въ слѣдующемъ порядкѣ: И, Ц, Ш, Щ, Ѣ, Ч, Л, А, М, Я, О, Ѳ, Э, Х, С, Ж, Е, З, І, У, Г, Н, П, Т, Р, Б, В, К, Ю, Д, Ф.

Какъ слѣдуетъ пользоваться графическою сѣткою при письмѣ каждой буквы, видно изъ образцовъ, данныхъ нами въ Букварѣ на 29 страницѣ

Далѣе идетъ чтеніе *статей,* помѣщенныхъ въ нашемъ Букварѣ.

Маленькіе разсказы.

Статьи для первоначальнаго послѣ азбуки чтенія выбраны небольшія по объему и доступныя по изложенію. I отдѣлъ «Маленькихъ разсказовъ» состоитъ изъ статей длиною отъ 2 до 4 строкъ. Эти статьи состоятъ изъ односложныхъ и двухсложныхъ словъ, и въ нихъ совсѣмъ не встрѣчается трехсложныхъ словъ. Потому такіе разсказы прочтутъ не только въ школахъ, не торопившихся прохожденіемъ алфавита и прочитавшихъ уже много пословицъ, поговорокъ и проч., но и въ школахъ, ограничившихся чтеніемъ почти однихъ столбиковъ.

Слѣдующія затѣмъ статьи также отличаются краткостью. Онѣ касаются школы, семьи, людей вообще, а также любимыхъ дѣтьми животныхъ, и распадаются на два концентра: въ первомъ помѣщены самыя краткія статьи, а во второмъ по тому же плану расположены статьи болѣе длинныя. Въ отдѣлѣ о людяхъ я отдавалъ предпочтеніе разсказамъ, изображающимъ положительныя качества; а если и помѣщалъ рядомъ статьи, выясняющія недостатки людей, то имѣлъ въ виду, что при этомъ *рельефнѣе выступитъ предъ дѣтьми красота человѣческой души на фонѣ людскихъ недостатковъ.* Такъ, рядомъ съ басней о «Лгунѣ» я переработалъ разсказъ о правдивости изъ жизни Вашингтона; рядомъ съ разсказомъ «Титъ», изображающимъ лѣность, я поставилъ разсказъ о трудѣ; рядомъ съ разсказомъ о ссорѣ («Два козлика») или о безсердечіи («Лошадь и оселъ») поставилъ нѣсколько разсказовъ о взаимопомощи («Долгъ платежомъ красенъ», «Левъ и мышь», «Отецъ и сыновья») и т. д.

Самостоятельныя письменныя упражненія.

Приводимъ здѣсь для примѣра два упражненія, помѣщенныя въ нашемъ Букварѣ (см. стр. 57).

Выписать слова изъ перваго отдѣла и къ каждому слову прибавить подходящія слова изъ второго отдѣла.

1. *Лошадь... Щука... Голубь... Змѣя... Кузнечикъ... Волъ...*

2. *прыгаетъ. летаетъ. бѣгаетъ. ходитъ. плаваетъ. ползаетъ.*

1. *Учитель... Земледѣлецъ... Писарь... Кузнецъ... Портной... Сапожникъ... Купецъ... Столяръ... Ученикъ... Кухарка...*

2. *торгуетъ. шьетъ одежду. пишетъ бумаги. учитъ дѣтей. дѣлаетъ столы, стулья и другую мебель. шьетъ сапоги. куетъ желѣзо. пашетъ, боронитъ и сѣетъ. готовитъ кушанья. учится.*

Такія упражненія требуютъ отъ учителя предварительныхъ обстоятельныхъ объясненій только на первый разъ, когда дѣти еще не знаютъ, въ чемъ дѣло, чего отъ нихъ требуютъ и для чего въ каждомъ упражненіи назначено по два отдѣла. Предварительную бесѣду я веду приблизительно слѣдующимъ образомъ. Для примѣра беру 4-е изъ вышеприведенныхъ упражненій, такъ какъ его труднѣе объяснить, чѣмъ первое.

Учитель: «Когда я буду заниматься съ другими дѣтьми, вамъ придется дѣлать самостоятельную работу. Я хочу показать вамъ, какъ надо ее дѣлать. Сейчасъ мы будемъ писать о томъ, кто и что дѣлаетъ. Откройте книжки «Русскій Букварь» на 56 страницѣ. Прочтите первое слово, написанное курсивомъ,— такъ, какъ пишутъ, а не такъ, какъ печатаютъ». Дѣти читаютъ слово *учитель*.

«Что вы напишите про учителя? Что онъ дѣлаетъ? (*учитъ.*) Кого учитъ (*дѣтей.*) Потомъ вы будете писать это. Замѣтьте же, какъ пишется слово учитель: послѣ *т* какая буква? (*е.*) Что на концѣ слова? (*ь.*) Прочтите второе слово (*Земледѣлецъ.*) Что вы напишете про земледѣльца? (По наводящимъ вопросамъ дѣти отвѣчаютъ: *Земледѣлецъ пашетъ, боронитъ и сѣетъ.*) Потомъ вы тоже напишете это въ своихъ тетрадяхъ. Замѣтьте теперь, какъ пишется слово *земледѣлецъ*. Гдѣ здѣсь *ѣ* и гдѣ *е?*» и т. д. до конца перваго отдѣла.

Учитель: «Мы уже знаемъ, что написать и про учителя и про земледѣльца и проч., но вы можете ошибиться, написать слова невѣрно; чтобы вы не ошиблись, эти самыя слова напечатаны ниже. Только напечатаны они въ разбивку, чтобы вы думали, что нужно писать, а не писали подъ рядъ слово за словомъ. Посмотрите же во II отдѣлѣ, какъ пишутся эти слова... *Торгуетъ*... Про кого это сказано? Что написано послѣ *т?* а послѣ *у?* Что на концѣ слова?.. и т. д. Такъ что же вы напишете сначала? Что вы напишете про учителя? А гдѣ вы найдете, какъ написать слова: *учитъ дѣтей?* Укажите эти слова въ книгѣ пальцемъ. Что вы напишете потомъ? Гдѣ вы найдете, какъ написать про земледѣльца?» и т. д.

Если на первый разъ потребуется много времени на объясненіе, какъ надо дѣлать такія работы, зато въ слѣдующій разъ дѣти могутъ писать ихъ, не дѣлая ошибокъ, безъ всякихъ предварительныхъ объясненій.

БИБЛИОТЕКА

Во всѣхъ книжныхъ магазинахъ Т-ва И. Д. Сытина,

въ Москвѣ, С.-Петербургѣ, Кіевѣ, Варшавѣ, Одессѣ, Воронежѣ, Харьковѣ, Екатеринбургѣ, Ростовѣ-на-Дону, Иркутскѣ и Нижегородской ярмаркѣ,

продаются книги того же автора:

РУССКІЙ БУКВАРЬ

для обученія письму и чтенію. Ц. 15 к. Съ 175 рис., съ разрѣзною азбукой, съ письменными упражненіями для самостоятельныхъ работъ и сборникомъ статей.

Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія въ изданіяхъ 1897, 1898, 1899 и 1900 гг. **допущенъ** для класснаго употребленія въ начальныхъ народныхъ училищахъ (см. „Журн. Мин. Нар. Пр.“ за іюль 1897 г., за январь 1899 г., ноябрь 1901 г. и каталогъ книгъ для низшихъ учебныхъ заведеній, изд. Мин. Нар. Пр. 1899 г., стр. 20).

Одобренъ Собственною Его Императорскаго Величества Канцеляріей по Учрежденіямъ Императрицы Маріи для низш. учебн. завед. вѣдомства, для пріютовъ и малолѣтнихъ отдѣленій сиротскихъ институтовъ Николая II.

ПЕРВЫЙ ШАГЪ. Букварь для письма и чтенія. Ц. 5 коп.

Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. **допущенъ** къ употребленію въ начальныхъ народныхъ училищахъ (см. „Журналъ Мин. Нар. Пр.“ за январь 1900 г.).

НЕБЕСНЫЯ СВѢТИЛА. Очерки по астрономіи для дѣтей. Ц. 30 коп.

Мин. Нар. Просв. **допущены** въ училищныя библіотеки и народныя читальни.

В. Э. В. (В. и Э. Вахтеровы).

МІРЪ ВЪ РАЗСКАЗАХЪ ДЛЯ ДѢТЕЙ. Первая послѣ Букваря книга для класснаго чтенія въ начальныхъ училищахъ. 192 стр. 194 рис. Ц. 30 к.

Ученымъ Комит. Мин. Нар. Просв. **допущена** къ классному употребленію въ начальныхъ народн. училищахъ.

МІРЪ ВЪ РАЗСКАЗАХЪ ДЛЯ ДѢТЕЙ. Вторая послѣ Букваря книга для класснаго чтенія въ начальныхъ училищахъ. 256 стр. 170 рис. Ц. 40 к.

Ученымъ Комит. Мин. Народн. Просв. **допущена** къ классному чтенію въ начальныхъ народныхъ училищахъ (см. „Журн. Мин. Нар. Пр.“ за январь 1902 г.).

Ученымъ Комитетомъ Собств. Его Императорскаго Величества Канцеляріи по учрежденіямъ Императрицы Маріи **одобрена** съ качествѣ пособія для младшихъ классовъ среднихъ и для низшихъ учебныхъ заведеній вѣдомства.

МІРЪ ВЪ РАЗСКАЗАХЪ ДЛЯ ДѢТЕЙ. Третья книга для класснаго чтенія въ начальныхъ училищахъ. 3 и 4 г. обуч. 672 стр. 416 рис. Ц. 85 к.

МІРЪ ВЪ РАЗСКАЗАХЪ ДЛЯ ДѢТЕЙ. Книга для класснаго чтенія въ начальныхъ училищахъ. Третій годъ. 322 стр. Со мног. рис. Ц. 50 к.

Учен. Комит. Мин. Нар. Просв. **допущена** къ классному употребленію въ начальныхъ народныхъ училищахъ.

ТИПОГРАФІЯ Т-ВА И. Д. СЫТИНА, ВЪ МОСКВѢ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.